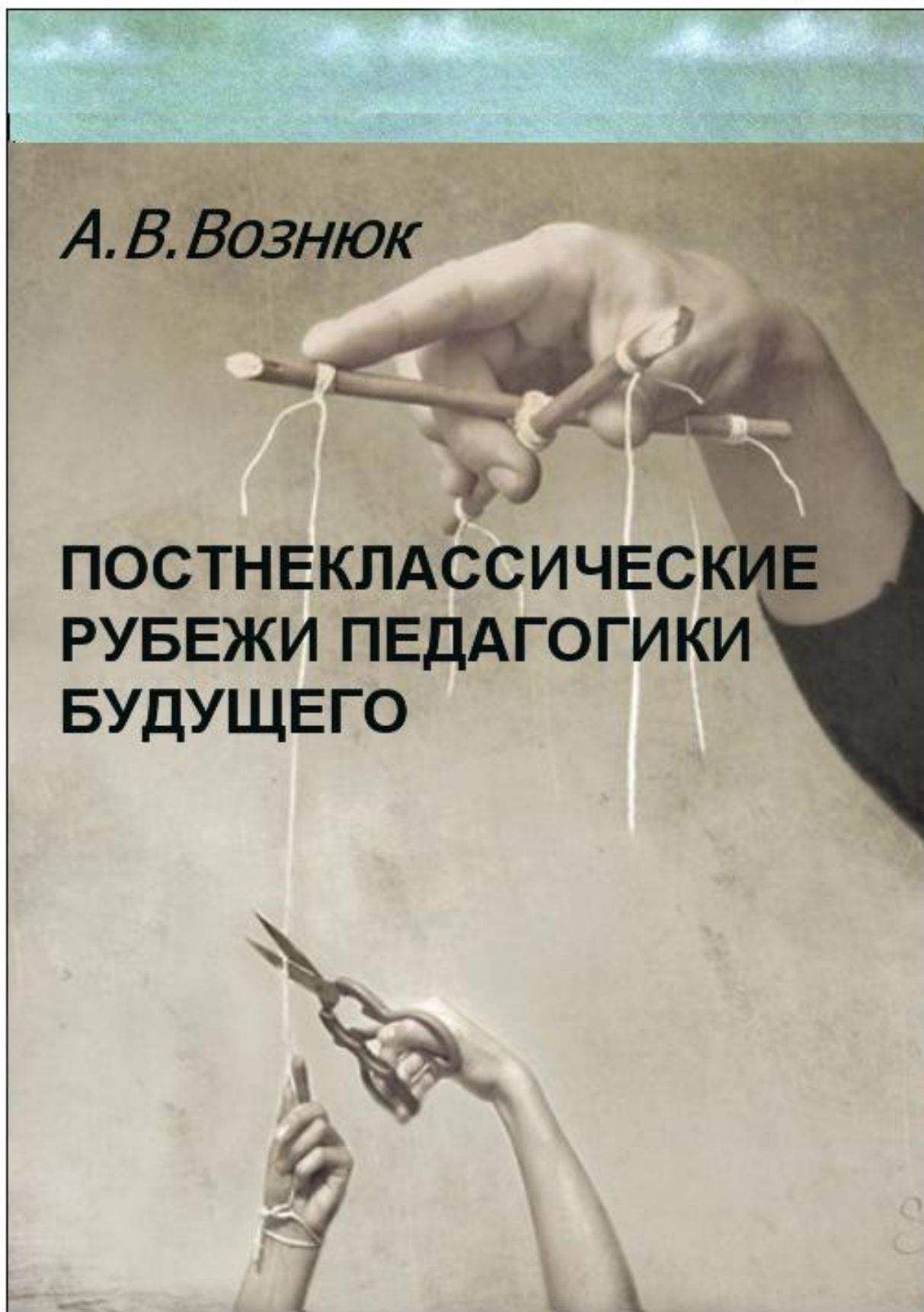


А. В. Вознюк

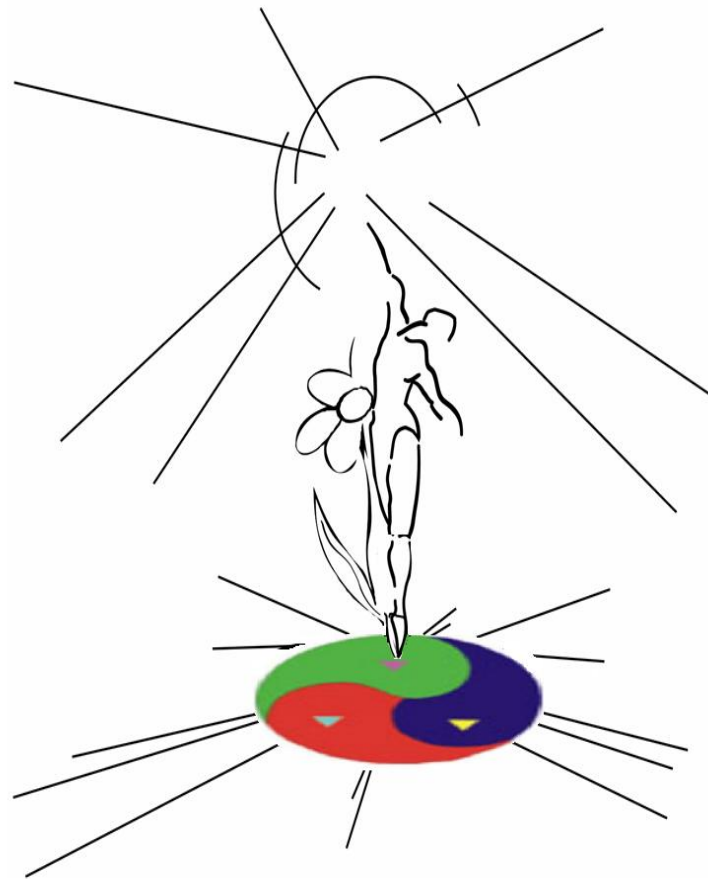
**ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЕ
РУБЕЖИ ПЕДАГОГИКИ
БУДУЩЕГО**



А.В. Вознюк

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЕ РУБЕЖИ ПЕДАГОГИКИ БУДУЩЕГО

Учебное пособие



Житомир, 2019

УДК 371.2 (09)
ББК 87
В64

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

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

Вознюк А.В.

В 64 Постнеклассические рубежи педагогики будущего: учебное пособие. – Житомир: Koob publications, 2019. – 1149 с.

Настоящее учебное пособие, имеющее междисциплинарный характер, посвящено описанию нескольких десятков как известных, так и неизвестных специалистам наиболее эффективных систем развития человека, отражающих сущность педагогики будущего, подходы к которой намечены в развивающейся быстрыми темпами постнеклассической педагогике. В учебном пособии сведены воедино посвященные проблеме развития человека исследования автора, охватывающие несколько десятков книг и несколько сотен статей. Первый раздел посвящен сложнейшим междисциплинарным теоретико-методологическим аспектам постнеклассической педагогики и образования. Второй раздел содержит описание систем развития человека, которые отражают сущность новой постнеклассической парадигмы образования и педагогики. Третий раздел включает авторские системы развития человека. Таким образом, второй и третий разделы выражают уровень познания педагогической реальности, касающийся особенного и единичного ее аспектов, а содержание пособия разворачивается от всеобщего к особенному, а от него – к единичному. При этом каждая педагогическая (развивающая) система на страницах пособия раскрывается в плоскости трех методологических планов – первого слоя ("сущность"), в рамках которого система описывается в сжатом и целостном виде. Второй слой ("содержание") содержит более специализированное и пространное изложение педагогической системы. Третий слой ("методика") посвящен конкретной методике развития человека, которое обеспечивается конкретной педагогической системой.

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., 2019
© Лихолетов В.В., 2019, глава 2.10.

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ	20
1.1. Вводная часть: универсальная парадигма развития и педагогические цивилизации	20
1.2. Развитие мира в контексте полового диморфизма.....	57
1.3. Пошаговое обоснование постнеклассической педагогики	73
1.4. Алгоритмы процесса познания	103
1.5. Закономерности культурно-эстетического освоения мира, принципы создания гениальных произведений искусства и их образовательные проекции	113
1.6. Генезис личности / сознания	143
1.7. Технология формирования личности/сознания/самосознания человека	151
1.8. Самоидентификация как связь с физическим вакуумом	185
1.9. Фундаментальные научно-философские и личностные смыслы бытия.....	190
1.10. Система педагогических аксиом и педагогика синтеза знаний как высший уровень развития педагогической действительности	202
РАЗДЕЛ 2. НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ МИРА	251
2.1. Педагогическая импровизация	251
2.2. Театрально-ролевая, игровая педагогика	257
2.3. Неподобное обучение К. Роджерса.....	261
2.4. Талгенизм А.Г. Ривина	263
2.5. Общинная "педагогика среды" С.Т. Шацкого.....	271
2.6. Воспитательная система А.С. Макаренко	275
2.7. Коммунарское движение И.П.Иванова	287
2.8. Педагогика творческого коллективизма В.Ю.Татура.....	296
2.9. Школа П.М. Щетинина "талант – сумма талантов"	302
2.10. Педагогика анекдота/юмора/карикатуры В.В.Лихолетова	307
2.11. Педагогика опорных сигналов В.Ф. Шаталова – яркий пример использования нейропедагогики	349
2.12. Методики раннего развития ребенка (дошкольное образование)	356
2.13. Интегральные концепции эстетического развития личности.....	365
2.14. Педагогика успеха.....	370
2.15. Педагогические системы позитивного поведения и здоровья	387
2.16. Педагогические методы, использующие измененные состояния сознания	423
2.17. Педагогика околосмертных состояний.....	432
2.18. Некоторые современные постнеклассические образовательно-педагогические направления.....	451
2.19. Педагогическая мифология	454
2.20. Педагогический синтез.....	484
РАЗДЕЛ 3. АВТОРСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ	502
3.1. Ноосферно-резонансная педагогика	502
3.2. Педагогическая парадоксология.....	533
3.3. Педагогика "нулевых состояний" и осознанных сновидений: универсальный алгоритм развития человека	594
3.4. Педагогическая акмеология: авторское обоснование	646
3.5. Педагогика жизненных фактов.....	686
3.6. Логико-эвристическая педагогика	712
3.7. Метаморфозная педагогика	729
3.8. Педагогическая синергетика: авторское обоснование	739
3.9. Новая парадигма дошкольного образования.....	763

3.10. Парадигма обучающей сказки: роль метафоры, мифа, сказки в развитии человека	781
3.11. Новая модель терапии/психокоррекции "детей солнца" и "детей дождя"	806
3.12. Революционный метод изучения иностранных языков	813
3.13. Педагогика влияния: методы реализации эффективного педагогического действия; формирование психологических, социальных, мировоззренческих установок.....	826
3.14. Актуализационная, бифуркационная, формирующая педагогики	873
3.15. Мотивационные механизмы творчества как коллективистского процесса, лишенного прагматических целей	881
3.16. Педагогика альтернативных ценностных ориентаций	892
3.17. Проблемоцентрированная педагогика	900
3.18. Педагогика здоровья личности, базирующаяся на информационной концепции здоровья	952
3.19. Педагогические следствия принципа возмездия	976
3.20. Пути актуализации самосознания	1007
ВЫВОДЫ	1055
ЛИТЕРАТУРА	1108

ВСТУПЛЕНИЕ

Журнал *Forbes* опубликовал ежегодный рейтинг самых высокооплачиваемых видеоблоггеров на *YouTube*. Первое место в рейтинге занял семилетний американец Райан (канал *Ryan Toys Review*). В 2018 году доход его канала составил 22 миллиона долларов. В настоящий период времени на данный канал подписаны более 20 млн человек, а суммарное количество просмотров на канале – около 30 миллиардов. Можно радоваться успехам этого мальчика. Однако, с другой стороны, следует также отметить, что в мире насчитываются миллионы интегрированных в Интернет взрослых людей с уровнем развития семилетнего ребенка. И этих людей было бы гораздо больше, если бы канал *YouTube* Райана не был бы только англоязычный.

И еще факты, свидетельствующие о **глубоком кризисе системы образования**¹.

В самарской области попала в больницу учительница с черепно-мозговой травмой и гематомами после нападения учеников. Инцидент произошел в январе 2019 года. Один из восьмиклассников сорвал урок физкультуры и напал на учительницу в коридоре школы около спортзала, нанеся ей удар в лицо, после чего женщина упала и потеряла сознание. После этого к нему присоединились еще двое и стали пинать учительницу ногами. Ученица школы, где восьмиклассник напал на учительницу физкультуры, рассказала подробности инцидента. По ее словам, подросток и раньше проявлял агрессию и устраивал драки. После того как он делал такие плохие вещи, некоторые из класса называли его героем, что ему нравилось. Она отметила, что пострадавшей учительнице не более 22 лет, она очень добрая и всегда находит общий язык с учениками (<http://rusnext.ru/news/1547387331>; <http://rusnext.ru/news/1547441917>)

В Беларуси 15-летний подросток нанес смертельные ножевые ранения учительнице и одиннадцатикласснику, а также ранил двоих одноклассников (<https://strana.ua/news/185648-v-belarusi-vrachi-spasajut-zhizn-dvum-podrostkam-vyzhivshim-vo-vremja-rezni-v-shkole-.html>).

Но дело не только в повышенной агрессивности² и инфантильности современного поколения. Как пишет Наталья Романова, филолог, нейрофизиолог, руководитель авторского курса "*Школа грамотности Романовых*", уровень грамотности современных старшоклассников ужасающ, а уровень общей культуры – крайне низкий.

Так, в старшей группе из 15 человек (возраст 14-16 лет) только двое знали значение слова "иждивенец", остальные отвечали на вопрос, кто это такой, так: "воин", "непослушный", "тот, кто живет один", "человек, который иждевал", "кто не подчиняется законам", "кто сбежал из тюрьмы", "кто нанялся к бандитам", "кто рано встает", "брет – именно так – брет сумашшего" или просто "не знаю" – ставить прочерки вместо ответов им было запрещено. Почти никто из школьников не понимает слова "навзничь" (на просьбу придумать словосочетание с этим словом пишут "дождь пошел навзничь", "пришел навзничь" и т.д.), практически никто не знает слов "кумачовый", "пунцовый", "бирюзовый", "толченый"... так же точно практически никто в старшей группе, прошу заметить, не знает, что означает слово "попадья". На прямой вопрос "кто или что это такое" в ответ было напряженное молчание – пришлось предложить варианты ответов. Одна выбрала ответ "жена попа", остальные отвечали так: "это прорубь на реке", "яма на стройке", "след от пули". Многие школьники полагают, что Советский Союз развалил Сталин, Путин, Ленин, Брежнев, Гитлер (некоторые пишут "немцы"). То, что ВО война была с немцами, тоже знают не все. Дату один из них (учащийся 8 класса, 14 лет) указал 1941-1998 г., а другой 12 лет – с 1710 по 2005 год.

¹ Данный кризис проистекает из глобализационных установок современного мира: в 2006 году аппаратом ООН был принят документ под названием "*Повестка дня 2030*", в котором рассматриваются проблемы образование в связи с "устойчивым развитием населения Земли". По мнению ООН, устойчивому развитию "может мешать избыточное образование, которое представляет угрозу для устойчивости, поскольку, как правило, более образованные люди с более высокими доходами потребляют больше ресурсов, чем малообразованные люди, которые имеют тенденцию иметь более низкие доходы". Отсюда проистекает глобализационная тенденция снизить образовательный уровень населения Земли.

² При этом агрессия порождает агрессию: более 70% подростков, нападавших на свои школы, были жертвами буллинга – над ними издевались их сверстники (<https://psy.su/feed/6771/>).

В этой связи приведем мнение В.А. Сухомлина, который в статье, *"Реформа образования – национальная катастрофа"* пишет следующее:

"Вузовские гуманитарии дают резкую критику подготовки школьников по системе ЕГЭ. Например, в заявлении Ученого совета филологического факультета МГУ от 22 ноября 2012 г. ("О реформе образования, ее итогах и перспективах") утверждается, что катастрофа в школьном образовании вообще, так и в его гуманитарном сегменте уже произошла.

В частности, "университеты столкнулись с рядом сложностей, связанных с необходимостью повышения гуманитарных знаний студентов, сдавших ЕГЭ и испытывающих огромные трудности с выражением своих мыслей на письме, а подчас откровенно неграмотных (одна из симптоматических попыток преодоления продолжающейся ухудшаться ситуации – введение в МГУ курса «Русский язык и культура речи» на негуманитарных факультетах). В ближайшей перспективе, если тенденция сохранится, организация курсов ликвидации неграмотности по образцу тех, что создавались в СССР на заре "всеобща"..."

Факультет журналистики МГУ регулярно проводит установочные диктанты для выявления уровня знаний первокурсников. Преподаватели в ужасе от итогов подготовки школьников по системе ЕГЭ:

"По словам первокурсников, последние три года в школе они не читали книг и не писали диктантов с сочинениями – все время лишь тренировались вставлять пропущенные буквы и ставить галочки. В итоге они не умеют не только писать, но и читать: просьба прочесть коротенький отрывок из книги ставит их в тупик. Плюс колоссальные лакуны в основополагающих знаниях. Например, полное отсутствие представлений об историческом процессе: говорят, что университет был основан в прошлом, XX веке, но при императрице Екатерине"³.

В секторе математического образования ситуация также оказалась катастрофической. По существу отовсюду слышится, что средняя школа просела за последние годы настолько, что ниже некуда.

Например, на совете факультета ВМК МГУ по итогам первого семестра 2012-2013 учебного года руководством факультета дается рекомендация преподавателям, ведущим занятия по базовым математическим предметам на первом курсе, впредь посвящать первые лекции и семинары повторению основных разделов элементарной математики. Также рекомендуется перестроить занятия так, чтобы помочь учащимся преодолеть трудности, связанные с недостаточно развитыми у них аналитическим мышлением и логикой рассуждения, с восприятием доказательного подхода.

Деканы факультетов университетов Нижегородского и Тверского, выпускающих бакалавров информационных технологий, ввели для первокурсников занятия по элементарной математике.

Группа весьма уважаемых мной самарских профессоров прислала мне свое обращение к гражданам и Президенту РФ, в котором пишет, что система образования в России практически разрушена; выпускники средней школы очень плохо готовы как к производственной деятельности, так и к обучению в высшей школе. Есть еще одна беда, которая напрямую связана с ЕГЭ: многие выпускники школ «немые» – не умеют вслух связно излагать свои мысли, свои знания, у них отсутствуют навыки по запоминанию, логическому мышлению, связной речи; они просто не могут запомнить формулировки определений, доказательства теорем. И

³ Анастасии Николаевой, доценту кафедры стилистики русского языка факультета журналистики МГУ задали вопрос: "Первокурсники журфака только что (2016 год) написали проверочный диктант по русскому языку. Подтвердили ли они оценки, с которыми поступали?" Ответ был такой: "Установочные диктанты для выявления уровня знаний первокурсников мы пишем каждый год. Обычно с ними не справляются 3-4 человека. Но результаты этого года оказались чудовищными. Из 229 первокурсников на страницу текста сделали 8 и меньше ошибок лишь 18%. Остальные 82%, включая 15 стобалльников ЕГЭ, сделали в среднем по 24-25 ошибок. Практически в каждом слове по 3-4 ошибки, искажающие его смысл до неузнаваемости. Понять многие слова просто невозможно. Фактически это и не слова, а их условное воспроизведение... По словам первокурсников, последние три года в школе они не читали книг и не писали диктантов с сочинениями – все время лишь тренировались вставлять пропущенные буквы и ставить галочки. В итоге они не умеют не только писать, но и читать: просьба прочесть коротенький отрывок из книги ставит их в тупик. Плюс колоссальные лакуны в основополагающих знаниях".

это, в общем-то, у лучших школьников, студентов сильных университетов. Такого падения общего образования никогда еще не было.

Добавлю, что система ЕГЭ не совместима и с элитным образованием, которое всегда играла важную роль в деле отбора и развития талантов и служила важным элементом системы подготовки научных кадров.

На примере работы школы-интерната имени А.Н.Колмогорова и мехматских (математических) классов в московских спецшколах особенно очевидно, что совмещение системы творческого целенаправленного развития детей с егэшным натаскиванием на результат существенно снижает эффективность специализированных программ профильной подготовки, ведет к психологической перегрузке школьников, дезориентирует учащихся и их родителей в целях подготовки.

В целом, абсолютное большинство вузовского сообщества оценивает состояние общей школы, в котором она оказалась в результате проводимых МОН реформ, как национальную катастрофу...

Все больше и больше людей воспринимают реформу, а по существу погром, национальной системы образования, предпринятой колонной "фурсенковских менеджеров", как хорошо спланированную супероперацию, направленную на подрыв позиции страны в критически важном для ее будущего направлении, а все, творимое этими чиновниками, как исполнение некоторого заказа от тех, кто заинтересован в ослаблении страны, ее человеческого потенциала, использовании ее к качеству сырьевого прироста.

Поэтому важно знать, какие кукловоды стоят за этими горе-реформаторами, кто продвигает их по карьерной лестнице после каждой ущербной для страны кампании, почему налоговые органы и прокуратура не реагируют на провальные кампании МОН и растроченные впустую бюджетные деньги" [Сухомлин, 2013].

Таким образом, распространенная в средней и высшей школе система тестовых процедур направляет учебный процесс не на человекомерную лично ориентированную субъект-субъектную, а на знаниецентрированную субъект-объектную образовательную парадигму, которая ориентирует школу и учащихся:

- 1) на фрагментарные сведения о мире, а не на творческое мышление,
- 2) на запоминание, а не понимание,
- 3) на массовизацию, а не индивидуализацию образования,
- 4) на формирование потребителя, а не творца,
- 5) на фрагментарность, а не целостность мира,
- 6) на восприятие человека как средства и инструмента, а не как цели,
- 7) на прагматический контекст космосоциоприродного бытия, а не на его глубинный духовный смысл.

Эти, как и множество других фактов, свидетельствуют о том, что наш мир стремительно интеллектуально и духовно деградирует⁴. Одно из следствий этой деградации – распад системы образования и школы как социального института в мире в целом, и в России в частности, о чем свидетельствует открытое письмо профессора Саратовского государственного университета В.В.Афанасьевой министру образования РФ Ольге Васильевой. В данном письме раскрываются "**пять признаков тяжелой болезни**" российского образования, на основании чего В.В.Афанасьева предлагает радикально изменить Федеральную программу развития российского образования на 2016-2020 годы", поскольку она в принципе не способна решить основные проблемы российского образования", очерченные ниже.

⁴ См. наши монографии, находящиеся в широком доступе: "Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты" (<http://www.klex.ru/14c>); "Философский, психологический и сакральный смыслы системного кризиса человеческой цивилизации" (<http://eprints.zu.edu.ua/26871/>)

"1. Тотальная нищета. Государственные вложения в российское образование чрезвычайно малы и не позволяют ему достойно существовать. У нас ветхая высшая школа – разрушающиеся здания, обшарпанные аудитории, допотопное оборудование, оставшиеся еще от СССР книги и учебные пособия. Естественные факультеты, традиционно являющиеся гордостью университетов, в отсутствие подлинного интереса страны к фундаментальной науке выживают из последних сил. Гуманитарные, чтобы хоть как-то свести концы с концами, распыляют накопленный академический арсенал на все новые и новые модные направления подготовки, чем умаляют свой изначальный профессионализм. Постоянное сокращение числа бюджетных мест уменьшает и без того крохотное финансирование.

Преподаватели вузов и школьные учителя получают нищенскую, унижительную зарплату, недостойную высокообразованных людей. Достаточно сказать, что жалование провинциального профессора составляет смехотворную сумму – менее 500 евро, что гораздо меньше пособия по безработице в развитых странах и на порядок меньше зарплаты европейского профессора. Это превращает российских преподавателей в люмпен-пролетариев умственного труда, вынужденных постоянно искать дополнительные источники существования, что плачевно сказывается и на качестве их труда, и на их здоровье. Не лучше обстоит дело и у школьных учителей.

При таких смехотворных зарплатах преподавателей существуют еще и многочисленные скрытые недоплаты. Важным механизмом недоплаты преподавателям является чудовищная часовая нагрузка (перегрузка!), не учитывающая время, необходимое для подготовки к занятиям и для научных изысканий. Не должен, не может профессор читать по семь лекций в неделю! Но читает и от этого изнуряется, эмоционально выгорает, испытывает перманентный стресс, болеет. Увеличение нагрузки преподавателей без повышения зарплаты низводит фактическую оплату одного часа до уровня оплаты неквалифицированного труда. Установление необоснованного соотношения числа преподавателей к числу студентов 1:10 имеет следствием массовое сокращение числа преподавателей и еще большую перегрузку оставшихся. Стало общей практикой и то, что сотрудники вузов из своих мизерных зарплат сами оплачивают научные командировки, публикацию научных работ, монографий, учебников, организацию конференций.

Нищета большинства особенно очевидна на фоне всем известного финансового благополучия вузовских администраций, бесстыдство которых позволяет им иметь зарплаты в десятки, а иногда и в сотню раз превышающие зарплаты своих подчиненных, – зарплаты, которых в России не удостоиваются даже гении. Это противоестественное и безнравственное расслоение⁵ является еще одним немаловажным источником недоплат преподавателям. К теме неприлично богатой вузовской администрации примыкает всем известная тема коррупции в образовании, которая достигает самых высоких уровней. Так, в настоящее время расследуется коррупционное дело в Министерстве образования Саратовской области.

Чудовищная нищета российского образования – подлинная национальная катастрофа. Доводя образование до нищеты, государство с необходимостью обеспечивает скорое собственное обнищание и неминуемый упадок, ведь хорошо известно, что каждый рубль, вложенный в образование сегодня, возвращается десятикратной прибылью в недалеком будущем.

2. Бумажная паранойя и канцелярская шизофрения. Российское образование в последние годы превратилось в безумную контору. Вот формула этого превращения: "конторизация образования = беспрецедентная бюрократизация + абсурдная канцеляризация + бессмысленная формализация + жесточайший чиновничий диктат". Российское образование буквально погребено под горами никому не нужных документов, завалено бессмысленной отчетностью, задавлено чиновничьими предписаниями – и лавина бумаг катастрофически растет. Постоянно меняющиеся

⁵ На начало 2019 года состояние 26 богатейших людей мира равно общему состоянию беднейших 3,8 млрд человек. К такому выводу пришли представители международной благотворительной и гуманитарной организации Oxfam. Согласно исследованию, за последние десять лет число миллиардеров удвоилось. В настоящий момент оно достигло 2208 человек. Прирост их благосостояния составил \$900 млрд в год. За год они разбогатели на 12%, а беднейшая половина населения земного шара обеднела на 11%. В период с 2017 по 2018 год каждые два дня появлялся новый миллиардер. За последние два года число долларовых миллиардеров в России увеличилось на 29 человек, до 106. При этом число бедных в России за те же два года выросло на 2 млн. человек. В США с 1980 по 2014 доля имущества 1% богатых подскочила с 22% до 39%,. С 1995 по 2015 аналогичный скачок в Китае поднял долю богатых с 15% до 30%, в России с 22% до 43%. Все это говорит о том, что современные "высокие" научно-технические достижения соседствуют с рабовладельческо-феодалным мироустройством, погруженным в глубины "дикого капитализма".

федеральные образовательные стандарты не приносят ничего нового по существу, зато делают из образования неэффективную механическую машину, основной целью которой становится производство и воспроизводство бумаг. Постоянно меняющаяся самодовлеющая форма вытесняет интеллектуальное содержание, делает его ущербным.

Преподаватели всей страны, от Петропавловска-Камчатского до Калининграда, сегодня превратились в бесплатных клерков, в писарей, в машинисток. Люди изнемогают от многократного переписывания программ, составления бесчисленных отчетов, заполнения одних и тех же анкет. Ума не приложить – куда девается все написанное? Где складироваться все эти горы измаранной бумаги? Зато совершенно очевидно, кому они нужны – чиновникам, которые только этим бумажным потоком и могут оправдать собственное существование, прикрыть отсутствие фактической положительной работы. А возможно – и тем, кто пытается заполнить всякой чепухой самые образованные головы страны, отвлечь интеллигенцию от свободомыслия, не дать ей время задуматься о проблемах страны, о судьбах Родины.

Эта бессмысленная канцелярщина, это бездарное бумагомарание уносят у людей, силы, здоровье, жизнь; не оставляют времени на подготовку к занятиям, научные изыскания, отдых. А самое страшное – занимают мысли, вытесняют из умов великие педагогические цели и научные идеалы. Труд по писанию и переписыванию в большинстве своем не оплачивается – это не только ничтожный и оскорбительный, но и рабский труд. Люди с тревогой ждут новых бумажных кампаний, которые, как известно, грядут. Постепенно вводится и система "эффективных контрактов", призванная измерять неизмеримое, оценивать (причем очень дешево!) бесценное, и эта очередная благоглупость обозначает новый виток чиновничьего диктата в образовании, эскалацию всеобщей хронической усталости и возгонку повсеместного страха.

Как результат, подлинная деятельность подменяется ИБД. Настоящие начинания – отписками-приписками-переписками-дописками-списками. Открытия – сокрытиями. Качество – количеством. Ум, знание, таланты – умением составлять отчеты. Достойным преподавателем отныне считается не тот, кто хорошо преподает, а тот, кто успевает писать бесчисленные бумаги. Все, что происходит при этом, – симуляция, фикция, фальсификация, манипуляция, прстидижитация, блеф, жонглирование канцеляризмами и фокусы с Ничто. Все, что при этом производится, – пшик, дырка от бублика, видимость, кажимость, фантом, симулякр. Не новые инновации. Никак и никем нереализуемые акции. Неэффективные и неметодичные методики эффективности. Никого не включающая инклюзия.

Вечная пишущая машинка. Взбесившийся принтер. Бумажная суета сует. Циркулярное увеличение энтропии Вселенной. Целеполагающий абсурд. Документальная паранойя. Призрак бродит по России, призрак канцеляризма. И пугает не только преподавателей вузов и школьных учителей, но и врачей, работников социальной сферы, деятелей культуры. А насильственная канцеляризация всей страны рождает "бумажное образование" и убивает подлинное. Всероссийская писанина бессмысленных бумаг стоит огромных денег и наносит колоссальный вред отечественной экономике. Она имеет КПД паровоза, ведь высококвалифицированный специалист, ученый, занимаясь тем, что может сделать любая секретарша, подобен логарифмической линейке, которой забивают гвозди. И забиваются эти гвозди в крышку гроба российского образования. А государство тратит на эту смертельную глупость значительную часть отпущенных на образование средств, и без того крохотных

3. Патологическая ложь – псевдология и мифомания. Сегодня российское образование есть единое поле непрерывной болезненной лжи. Самая большая ложь – наше образование по сути своей осталось советским, а мы дружно делаем вид, что оно западное. Неловко подражаем западным образцам, но не достигаем их. Например, у нас не прижился институт магистратуры, но мы лжем, что он нормально функционирует, и заманиваем в магистратуры всех подряд, загоняем в них даже докторов наук, абсурдным образом понижая их квалификацию.

Мы лжем против истины, когда в угоду непродуманным рейтингам и в погоне за копеечными баллами пишем псевдостатьи и квазимонографии. Лжем, списывая у самих себя научные результаты, полученные в ту счастливую добумажную эпоху, когда у нас еще было время подумать. Лжем, второпях списывая у других, и лжем, что "Антиплагиат" защищает от повального списывания. Лжем, формально и заочно участвуя в научных полуконференциях. Лжем, что

размещение в "eLIBRARY" эквивалентно научной известности. Лжем, укладывая выстраданные нами результаты в прокрустово ложе замусоренных канцеляризмами диссертаций, Лжем в экспертизах, потворствуя бездарным или наспех сделанным работам из-за страха не угодить вышестоящим или из сочувствия к таким же, как мы, замученным. Лжем, что все академики – это академики, а профессора и доценты – поголовно профессора и доценты.

И все эти частные, личные, мелкие неправды сливаются в одну огромную, губительную ложь – недоделанную, неоригинальную, списанную-переписанную-недописанную недонауку.

Мы лжем, отписываясь за то, чего не делали. Лжем, что создаем новые педагогические продукты. Лжем, измотанные и оупевшие, что учим студентов, когда во время бумажных авралов читаем неподготовленные лекции. Лжем, выставяя оценки. Лжем, что во всем согласны с администрацией. Лжем, скрывая собственные идеи и взгляды. Лжем, что ЕГЭ полезно и объективно. Лжем, что Сколково не хуже Силиконовой долины. Лжем, что в России превосходное образование и наука, способная догнать и перегнать. Наши носы давно уже вытянулись от лжи, а глаза ужасно косят, но мы все лжем, лжем, лжем.

Ложь наказуема – и нас накрыла повальная ангедония, мы в плену неустрашимого уныния. Мы давно уже забыли о радости научного общения, о профессиональном энтузиазме, об удовольствии говорить правду, о наслаждении поиском истины.

4. Девальвация знания. Сегодня молодежь ориентирована на получение дипломов, а не систематических знаний. Реальность убеждает: образование само по себе не способствует карьере, не составляет основу социального успеха, не почитается, не уважается. Образованность подменяется дипломированностью, профессионализм – умением устроиться и приспособиться. Обесценивание знания и просвещения имеет серьезные материальные основания – сложная экономическая ситуация в стране, непредсказуемость будущего выпускников вузов, трудности в поиске работы. Но не менее значительными являются и ментальные основания этого явления: безнравственность; ломка традиций; разрушение прежней системы ценностей; отсутствие культуры образования, идеологии образования.

Пудовой гирей на чашу обесценивания отечественного образования упало придание ему статуса УСЛУГИ, что уравнило учителя, преподавателя с продавцом, официантом, домработницей, маникюршей, банщиком, прачкой, мусорщиком. Сделать это мог только враг российского образования, а значит – и враг России, и вред от этого насильственного акта неизмерим. Принимая образование в качестве услуги, можно делать недопустимые вещи: не уважать, не слушать, не верить, презирать, пренебрегать, не учиться. Интересно, что сказали бы по этому поводу такие российские педагоги, как Вавилов или Ландау?

Поднять значимость образования – значит изменить нравственные идеалы нескольких поколений. Это многотрудный и многолетний путь, сопряженный с продуманной государственной политикой, с целой системой долгосрочных мер. Но без этого нельзя не только сохранить великую российскую культуру – нельзя выжить.

5. Душевное нездоровье. Оно складывается из страха, суетности умов, скудоумия, лживости, лицемерия. Страх господствует в системе российского образования – вернее, многочисленные страхи. Они связаны с нашей нищетой, с ужесточением административного контроля, с существованием рычагов давления, с помощью которых из сферы образования можно устранить любого. Страх перед начальством. Страх потери работы. Страх показаться политически нелояльным. Страх быть не христианином. Страх перед очередными бумажными компаниями. Страх упасть во время рейтинговой гонки. Страх перед студентами. Страх остаться без студентов.

Эти страхи заставляют нас терять человеческое лицо, забывать о достоинстве. Университеты давно уже перестали быть оплотами свободомыслия, столь необходимого любому здоровому обществу. И в этих условиях любое правдивое высказывание воспринимается как подвиг или сумасшествие. В сфере образования практически нет настоящих профсоюзов, которые отстаивали бы наши интересы – существующие в большинстве своем раздают лишь убогие подарки на бывшие советские праздники да путевки в ветхие, еще советские, профилактории. Да что профсоюзы – у нас давно нет простого товарищества! Мы молчим, предаем, не заступаемся, уступаем произволу. Но трусливый не может быть учителем, не годится в воспитатели. Запуганный всегда глуп.

Наши мысли сегодня суетны. Головы заняты не тем, как сеять разумное, доброе, вечное, и не предметами наших исследований. Мы думаем о часах, зарплатах, рейтингах, бумагах, реакции начальства. О том, как не проштрафиться, успеть, угодить, схитрить, улизнуть. Канцелярское насилие наносит непоправимый урон нашим некогда светлым умам, приводит к скудоумию. Скудоумие питается творимой нами полунатурой, мелочностью намерений, фрагментарностью мышления, отсутствием подлинной цели. О лживости сказано уже достаточно. Ее постоянный спутник – лицемерие.

Истинность сказанного легко проверить – достаточно высокопоставленным чиновникам от образования погрузиться в реальность. На годик-другой оставить свои высокие кресла и поработать профессорами или доцентами в каком-нибудь славном губернском городе N. Пожить на преподавательскую зарплату. Власть почитать лекции, штук пять-семь в неделю, разбавляя их таким же числом семинаров – чтобы слегка отдохнуть, а заодно и послушать, как славно подготовлены к высшей школе после ЕГЭ нынешние студенты. В свое удовольствие пописать – программы, ФОСы, отчеты, анкеты, портфолио, а между ними – научные статьи и монографии, достойные хоть какого-нибудь цитирования. С энтузиазмом поручивать аспирантами, подрабатывающими продавцами, и докторантами, читающими по пять-семь лекций в неделю, а в свободное время пишущими все те же программы и отчеты. А еще лучше – делать это в двух вузах сразу, чтобы свести концы с концами. Вот тогда-то они и узнают доподлинно, чем дышит современное российское образование. Но только делать это следует инкогнито – для чистоты эксперимента...

Образование есть только часть еще большей системы, которая именуется государством. И многие болезненные симптомы нельзя устранить, реформируя только образование. Но кое-что все-таки могу подсказать и я. Нет денег? Прекратите тратить их на бумагомарание, сократите чиновничий аппарат, ограничьте зарплату вузовской администрации, активнее искореняйте коррупцию. Нет успехов? Дайте людям работать, а не отчеты писать; прекратите руководить каждым шагом творческих людей. Падает престиж? Начните с того, что избавьте образование от клейма "услуга".

В любом случае, концепция современного российского образования требует серьезнейших, глубочайших изменений. И позитивными эти изменения могут стать только в том случае, если будут опираться на мнение преподавателей вузов и школьных учителей, на подлинные образовательные инициативы снизу, которые уже появляются" (<https://philologist.livejournal.com/9233361.html>).

В связи с этим послушаем Сажи Умалатову:

"Пожалуй, ни одна из социальных сфер современной России не страдает так, как страдает образование. Вот уже почти 30 лет, начиная с невнятных горбачевских школьных реформ, образовательную среду всё лихорадит и лихорадит.

Бесконечные "новые стандарты" и странные нововведения превратили отечественное образование из крепкой базы получения знаний, в некое поле экспериментов, где в качестве подопытных выступают, в первую очередь, дети, родители, педагоги.

Именно они становятся заложниками абсолютно идиотических амбиций и безграмотных идей высших кураторов образования – то с третьего класса надо переходить в пятый, то вместо десятилетки зачем-то придумывается 11, а то и 12 классов, то ЕГЭ, то фундаментальные знания детям заменяются обязательными физрой и какими-то "готовыми проектами" и т.д. Дошло до того, что планируется сделать среднее образование платным – родители будут платить за обучение детей, к примеру, русскому языку.

На этом фоне массово грядет сокращение количества школ и преподавательского состава.

Нет сомнений, что подобные реформы направлены на одно – полную деградацию подрастающего поколения, максимальное снижение интеллектуального уровня страны и, как следствие, утечку последних умов. Если фундаментальное образование сведется до уровня курсов по маркетингу или секции по дзюдо, то будущего у государства не будет.

В России уже не появятся ученые уровня Королёва, Келдыша или Курчатова, не будет медицинских светил, талантливых экономистов, промышленников и предпринимателей, а

вместо них расплодятся бойкие менеджеры-коробейники, торгующие страной и чужим барахлом.

К этому нас так толкают всевозможные фурсенки, которые собственную несостоятельность пытаются компенсировать самодурными, даже анекдотическими новшествами (вспомним, хотя бы пресловутую реформу русского языка). Безусловно, великому "педагогу" Фурсенко, не имеющего к педагогике никакого призвания, и всей этой компании непрофессионалов (заметьте, практически ни одно ведомство не возглавляют у нас профессионально подготовленные кадры) хочется оставить свой след в истории, но с подобными прожектами они лишь наследят в ней. Грязно наследят.

Меж тем, они и им подобные горе-реформаторы уже 30 лет мурыжат несчастное образование, от безделья или по чьей-то указке ищут пути, куда бы еще повернуть, но поворачивают всё не туда. При этом они уже опустили лучшее в мире советское образование до уровня заурядного ликбеза, по их вине наши школьники не знают элементарных вещей и, по сути, деградируют. Есть у деградаторов и союзники – телеканалы, типа СТС или ТНТ, чьи бесчисленные дневные программы и сериалы поражают своим дурновкусием и безнравственностью, внушающие исключительно низменные ценности – зачем учиться, если можно "тупо прикалываться?!" Но скоро этот вопрос станет неактуальным. После всех нововведений школа и так превратится в место, где можно будет только тупо прикалываться!

Однако другой вопрос по-прежнему открыт – кто стоит за этими марионетками-фурсенками, кто так усердно навязывает убийственные для образования, а, стало быть, и для страны, реформы. Кто?" (*Сажу Умалатова, 11 февраля 2011 г.*)

Э. Морен формулирует **одну из причин** создавшегося положения вещей:

"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

части⁶) 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].

Настоящее учебное пособие, имеющее междисциплинарный характер и представляющее собой высший уровень развития педагогических знаний, посвящено как некоторым известным (достаточно традиционным)⁷, так и малоизвестным, а также неизвестным широкому кругу педагогов системам эффективного развития человека, которые в их совокупности на уровне педагогических технологий и содержания образования призваны решить **проблемы современного образования**, связанные со стремительной деградацией культурно-образовательного уровня молодого поколения.

Так, еще в 1985 году в США подготовили доклад, согласно которому от 23 до 30 млн. американцев неграмотны полностью, от 35 до 54 млн. – полуграмотны (их читательские навыки и умение писать гораздо ниже, чем это необходимо, чтобы "справиться с ответственностью ежедневной жизни"). В 2003 году доля граждан США, чьи навыки письма и чтения были ниже минимума, составила 43%, то есть уже 121 млн. В Германии, если верить сенатору по вопросам образования Сандре Шеерес, 7,5 миллионов человек (14% взрослого населения) можно назвать малограмотными. В 2006 г. отделение британского Министерства образования сообщило, что 47% школьников бросили школу в 16 лет, не достигнув базового уровня по математике, и 42% не в состоянии достигнуть базового уровня английского языка. В 2003 году в России собрали похожую статистику, которая показала, что достаточными навыками чтения обладают всего 36% школьников. Из них 25% учащихся способны выполнять только задания средней сложности (например, обобщать информацию, расположенную в разных частях текста, соотносить текст со своим жизненным опытом, понимать информацию, заданную в неявном виде). Высокий уровень грамотности чтения (способность понимать сложные тексты, критически оценивать представленную информацию,

⁶ В современном мире существуют десятки тысяч научных направлений, в рамках которых проводятся миллионы всевозможных исследований. Львиная доля этих исследований направлена на изучение мельчайших деталей Вселенной, что необычайно суживает горизонты понимания мира, о чем Д. О. Гранин, интерпретируя парадокс специализированного познания, понятный еще древним мыслителям, писал: "специалист стремится познать все больше о все меньшем, пока не будет знать все ни о чем". Об этом же говорил и Бернард Шоу, когда излагал такую перспективу научного познания: "Если в поисках истины исследователь будет все более дробить изучаемое явление, то он рискует узнать все... ни о чем". Таким образом, в настоящее время основная функция науки, связанная с познанием мира в его **наиболее существенных и важных аспектах**, заменяется функцией **когнитивной симуляции**, которая, в известном смысле, также необходима человеку, поскольку выступает одним из факторов его развития. Однако доминирование когнитивной симуляции в поле науки и философии приводит к тому, что за бортом познания остаются наиболее важные для человечества объекты.

⁷ Отечественная система образования в силу ее интегративного, энциклопедического характера оказывается весьма эффективной, и **это начинают понимать на Западе**. Так, британские средние школы вслед за самыми престижными и современными образовательными учреждениями страны перешли на систему образования СССР, дети учатся по учебникам, переведенным на английский язык, Розенталя, Колмогорова и Ландау. Как говорится в статье "Чему британцы учатся у русских", вышедшей в журнала *Economist*, после этих изменений – уровень знаний у школьников стал выше. В материале приводится заявление министра образования Англии Джастина Гриннинга, о том, что все британские средние школы вслед за самыми престижными и современными образовательными учреждениями страны окончательно перешли на систему образования СССР. Отмечается, что после тщательного перевода советских учебников с сохранением их содержания уровень знаний школьников стал значительно лучше – великолепные показатели демонстрируют выпускники самых элитных и престижных школ континентальной Европы. При этом, дети самых влиятельных людей со всего мира, проходящие обучение в школах Итона, учатся по советской системе образования. Кроме того, Великобритания на этом останавливаться не собирается, планируя перейти к подобным изменениям и в высшей школе. Например, в стране появится звание кандидата и доктора наук – до этого оно было только в СССР. Отметим, также советскую систему образования оценили и финские преподаватели, обучая детей по переведенным советским учебникам (<http://rusnext.ru/news/1548084870>).

формулировать гипотезы и выводы) продемонстрировали только 2% учащихся (<http://anton-montana.livejournal.com/37438.html>).

Новейшие исследования показывают, что у человечества в целом постепенно снижается IQ. Норвежские ученые выяснили, что на протяжении нескольких десятилетий результаты IQ-тестов демонстрируют снижение уровня интеллекта испытуемых, сообщает MedicalXpress. Отмечается, что рост IQ на протяжении первой половины XX века получил название эффекта Флинна. Для объяснения феномена выдвигали множество гипотез. Среди факторов, которые теоретически могли повлиять на это явление, называли улучшение питания, здравоохранения и образования. Однако со временем этот эффект сменился противоположным, и интеллектуальные способности людей начали падать. Материалом для исследования послужили результаты тестирования IQ норвежцев, поступавших на военную службу в 1970–2009 годах. Всего ученые использовали результаты 730 тысяч тестов. По подсчетам исследователей, за поколение уровень интеллекта снижался в среднем на семь пунктов. Частично падение IQ может быть связано с факторами окружающей среды, а также с изменениями в образе жизни людей, полагают ученые (<http://rusnext.ru/news/1528862580>).

Одно из характернейших проявлений социокультурной деградации человечества – **биполярное мышление**, присущее нашему современнику. Биполярное мышление проявляется в "клиповом" [Гуренок, 2016], "скользящем", "мозаичном" мышлении, под которым понимают когнитивно-эмоциональную направленность мышления человека на двойственность, максимализм, догматизм, фрагментарность, кластерность, клиповость, мозаичность восприятия, понимания и освоения действительности, которая при этом атомизируется, поляризуется, "шизофренизуется" – расщепляется на непримеримые полярные сущности – черное и белое, "ваши" и "наши"⁸.

Одним из приводных механизмов развития биполярного мышления выступают современные телекоммуникационные технологии, на основе которых формируется биполярное отражение мира, проистекающее из **цифровых алгоритмизированно-однозначных компьютерных процедур** и одновременно являющееся носителем этих дискретных процедур, атомизирующих мышление и поведение человека, превращая этого человека в деструктивное существо в силу развития в нем установки на манипулятивное управление виртуального мира цифровых событий.

Однако дело не столько в цифровизации ментального строя молодого человека, сколько в глобалистской парадигме современного образования, выраженной в его целевых ориентирах, представленных А.А.Фурсенко и Д.В.Ливановым, бывших министров науки и образования Российской Федерации, в требовании воспитывать не человека-творца, а потребителя чужих открытий – научных и технологических [Фурсенко, 2007; см.: Муравьева, 2008].

В результате внедрения представленной цифровой парадигмы в культурно-образовательное пространство России и мира биполярный человек все глубже погружается в зыбучие пески

⁸ 1. Биполярное мышление, создающее ситуации когнитивного диссонанса, приводит человека к болезням, реализует эгоцентрическую шизоидную модель поведения, требующую "клипового", "расщепляющего" мировосприятия и поведения, атомизирующего реальность, а следовательно, разрушающего ее. 2. Биполярное мышление загоняет человека в тупики многочисленных продуктивных, а часто и ущербных механизмов психологической защиты, что приводит носителя биполярного мышления к искажению действительности; при этом такое искажение может быть поистине чудовищным – нелепым, сюрреалистичным, абсурдным. 3. Биполярный человек неспособен соединять противоположности, поэтому в критических ситуациях он принимает сторону одной из противоположностей (враждующих сторон), выступая не миротворцем, а злопыхателем, сторонником войны. 4. Биполярный человек воспринимает мир в черно-белых тонах, поэтому, во-первых, везде ищет черно-белый контекст, и, во-вторых, неспособен создавать позитивные содружества (союзы) и быть их членом, поскольку в содружествах между их членами зачастую существуют противоречия, которые воспринимаются биполярным человеком как демаркационные линии, разделяющие "наших и ваших" на враждующие лагеря. 5. Основная поведенческая стратегия биполярного человека, выступающего эгоистом и разрушителем – "разделяй и властвуй", что подвигает его к вражде и приводит в стан "темных сил". 6. Представитель биполярного мышления, воспринимающий мир по принципу двоичного кода, неспособен к творчеству, а также в силу своей эгоцентричности и слабо развитой рефлексивности накапливает жизненный опыт с большими трудностями и крайне медленно. 7. Слабое развитие рефлексивности делает биполярного человека биороботом, у которого практически отсутствует личностное начало, предполагающее способность к трансцендированию, надситуативности, выходу за пределы актуальной данности, способности встать на точку зрения другого. В силу же этого у биполярного человека отсутствует возможность эмпатического, сострадательного восприятия действительности. 8. Биполярные люди – часто выступают радикалами и революционерами, которые в силу своей "черно-белой", "клиповой" природы способны, как правило, нести только разрушение (и саморазрушение). Как пишет Н.А. Бердяев в книге "Самопознание", "У меня в результате испытаний выработалось очень горькое чувство истории. Периодически появляются люди, которые с большим подъемом поют: "От ликующих, праздно болтающих, обгабряющих руки в крови, уведи меня в стан погибающих за великое дело любви". Они несут страшные жертвы, отдают свои жизни. Но вот они побеждают и торжествуют. И тогда очень быстро превращаются в "ликующих, праздно болтающих, обгабряющих руки в крови". 9. Неспособность биполярного человека оперировать противоречиями приводит его к **неспособности видеть противоречия** в реальной жизни и оперировать противоречиями в мышлении. Это широко используется в процессе манипуляции индивидуальным и массовым сознанием.

сконструированной им мертвенной агрессивной пустыни, лишенной переходных тонов и богатой цветовой гаммы, характерной для живой пульсирующей Вселенной. В конечном итоге, люди, населяющие такую пустыню, превращаясь в болезненные деструктивные шизоидные существа, лишаются энергии и вместе с ней способности к творческой деятельности.

В целом, глубинная сущность проблем современного образования состоит в том, что образование, педагогика и школа как социальный институт, с одной стороны, не отвечают современному этапу развития человеческого общества, а с другой, – пребывают в состоянии деградации, а в более общем понимании – погружены в системный кризис планеты Земля, приводящий к лавинообразному разрушению научно-технического, социально-политического, духовно-морального ландшафта человеческой цивилизации, когда все более явно слышны апокалиптические "стоны и скрежет зубов".

Вырвать биполярного человека из inferнальной юдоли страданий, навеянных глобалистской парадигмой современной цивилизации, где каждый борется друг с другом за жизненные ресурсы и свое существование, может **парадоксальное** (диалектическое, или триалетическое, творческое, многозначное, мистическое, метаморфозное, фрактально-голограммное) поведение и мышление, позволяющее нам во всем негативном видеть также и позитивное, легко переходить из одной противоположности в другую, быстро и эффективно преодолевать противоречивые конфликтные отношения, выступая миротворцем и гармонизатором Вселенной.

На уровне педагогической действительности спасение человеческой цивилизации достижимо в результате внедрения в современную структуру общественных отношений, в социально-педагогическую, образовательную среду изложенных на страницах учебного пособия **систем эффективного развития человека**, в рамках которых утверждается это парадоксальное мышление и поведение.

Любая система развития человека должна ориентироваться на **цель** этого развития.

Данное развитие при этом фиксирует некое начальное и конечное (эталонное, совершенное), **целевое** состояние объекта, который развивается.

Таким образом, совершенное/целевое состояние человека определяет саму систему его развития. А начальное состояние развития выполняет роль отправной точки, с которой начинается это развитие.

Рассмотрим **особенности данного совершенного/целевого состояния**, опираясь при этом на то, кем человек не должен, не может быть, в противовес тому, кем человек должен и может быть.

Человек **не может и не должен быть** неживым, смертным существом, животным, наркоманом, безвольным, вампиром, психопатом, больным соматически и психически и проч.

Анализ общего содержания культуры и общественного сознания (состоящего из таких его форм, как религия, наука, философия, искусство, политика, право, мораль) позволяет сделать вывод, что **человек совершенный** как Homo sapiens **может и должен быть** личностью – устремленным к Абсолютной Сущности (Богу) бессмертным, ответственным за себя и некоторую часть мира, которая входит в бытийную орбиту этого человека, свободным от детерминизма Вселенной, креативным, самореализованным, гармоничным, любящим мир, целостным, счастливым, радостным, здоровым физически и психически, обладающим сознанием/самосознанием, уникальным, бесстрашным, разумным, мудрым, творчески мыслящим существом, способным к саморазвитию, самопознанию, саморегуляции, управляющему влиянию на себя и мир.

Среди отмеченных качеств, которые должны и могут быть присущи совершенному человеку, можно отметить три **системоформирующих качества/свойства**, взаимосвязанные друг с другом и определяемые друг другом:

1. **Свобода**, ибо вне свободы от мирового детерминизма человек есть биологический робот, животное существо, винтик в механизме бесконечной и безмерной Вселенной. Свобода делает человека бесстрашным, саморегулируемым, а поэтому здоровым, счастливым, радостным, позитивным, любящим мир, ответственным божественным существом.

2. **Мышление** – идеальная по своей природе творческая способность оперировать в некоей идеально-нейтральной негэнтропийной сфере образными, абстрактными и духовными сущностями. Мышление при этом реализуется в совокупности и единстве трех механизмов – дедукции/индукции (мышление от частного к общему, от общего к частному), традукции (мышление по аналогии),

инсайта (мышление как процесс озарения). При этом мышление в его совершенном виде есть творческий акт, который выступает многозначным, парадоксальным процессом познания и освоения действительности (поскольку данное мышление способно к диплазии – интеграции в смысловые единства несовместимых, противоречащих друг другу сущностей и оперировании этими парадоксальными единствами), осуществляется в контексте четырех альтернатив индийской/буддистской логики, когда все четыре альтернативы касательно утверждения или отрицания чего-либо верны/истинны – а) утверждение чего-то, б) его отрицания, в) и то, и другое одновременно, г) ни то, ни другое. Творческое мышление делает человека разумным, мудрым, креативным, гармоничным существом, оперирующим идеальными объектами и пребывающим в некой идеальной сфере (сфере физического вакуума), что делает человека бессмертным, целостным, божественным существом.

3. **Сознание/самосознание** – рефлексивная способность человека смотреть на себя и на все сущее со стороны, то есть способность к воспарению – выходу за пределы всего и вся в некую абсолютную/идеальную трансцендентальную – вне пространства и времени – сферу, в которой человек обретает бессмертие, божественность, способность творить миры, парадоксальную способность быть вне мира и одновременно в нем. При этом можно говорить о двух уровнях сознания/самосознания, делающих человека уникальной, тождественной только себе сущностью:

1) об уровне инструментальной рефлексии – способности человека смотреть на себя и мир со стороны неких инстанций (своей семьи, референтной группы, государства и др.), а также со стороны жизненных целей, находящихся вне актуальной реальности и в определенном смысле свободных от этой реальности и

2) об уровне абсолютной рефлексии – способности человека смотреть на себя и реальность в целом со стороны Абсолюта, находящегося, по определению, вне этой реальности.

Существуют множество феноменов, которые свидетельствуют о том, что сознание не обладает собственной локализацией и имеет "вездесущую природу" [Аронов, 1995]. Так, болезнь мозга, гидроцефалия, указывает на то, что **человек мыслит (может мыслить) не мозгом, но полевой формой**, когда этот процесс реализуется на континуально-полевом квантово-фотонном фрактально-голограммном уровне Вселенной – на уровне "волнового лингвистического генома" (П.П. Гаряев), а также на уровне всего тела (Г.Б. Двойрин, В.В. Налимов), в сфере архетипов "коллективного бессознательного" (К.Юнг, П.Девис), "хроник акаши", "универсального информационного поля" Земли и Вселенной..., когда мыслительные процессы осуществляются не мозгом, а некими "полевыми" структурами, а мозг и центральная нервная система выполняют при этом как бы функцию коммутатора в процессе мышления, о чем и свидетельствует **гидроцефалия** – заболевание мозга, при котором он значительно заполнен водой, что приводит к тяжелым, если не сказать больше, последствиям. Однако при этом случаются феномены поистине чудесные, когда человек, у которого более 90 % мозга поражено, оказывается в состоянии вести нормальный способ жизни.

Приведенные выводы подтверждаются мнением *Н.П.Бехтеревой* (академика РАН и РАМН) о том, что "мысль существует отдельно от мозга, а он только улавливает ее из пространства и считывает". Лауреат Государственных премий СССР профессор, хирург *Войно-Ясенецкий* (архиепископ Лука), сравнивал мозг с телефонной станцией, которая получает и отправляет сведения⁹.

⁹ К.Прибрам показал, что память распределена в мозговой ткани, она не локализуется ни в каком участке мозга [Прибрам, 1975], что экспериментально подтверждают исследования мозга: "современными научными методами в коре головного мозга не обнаружены центры мышления и памяти, а также специфические структурообразования, регулирующие функции мышления и памяти; мышление и память не могут быть реализованы на пути распространения нервных импульсов по нейронным сетям головного мозга, поскольку скорость перемещения потенциала действия вдоль нервного волокна и время синаптической передачи не обеспечивает реально существующее быстродействие механизмов мышления и памяти. Такое быстродействие при переносе, запоминании и извлечении из памяти ничем не ограниченных объемов информации может осуществляться только на полевом уровне" [Прибрам, 1975; Талбот, 2004]. Д. Бом обосновал теорию, что Вселенная представляет собой голограмму, частью которой является человек и его сознание [Bohm, 1980]. Если Д. Бом разработал концепцию голографической Вселенной теоретически, а К.Прибрам реализовал данную концепцию на уровне человеческого мозга, то В.П. Казначеев подтвердил экспериментально выводы Д.Бома и К. Прибрама [Казначеев, Трофимов, 2004].

Академик, заведующий нейрохирургическим отделом РНПЦ неврологии и нейрохирургии, нейрохирург А.Ф. *Смеянович* за 47 лет практики провел операции на мозге почти у 9000 пациентов:

"Самое удивительное, что у сознания нет места в теле, а связь мозга и мысли – вообще тайна дремучая. Владеет ею, вероятно, Творец". Нобелевский лауреат по физиологии и медицине Джон Эклс также полагал, что мозг не генерирует мысли, а лишь воспринимает их из внешнего пространства. Ему вторит славянский гений *Никола Тесла*: "Мой мозг только приемное устройство. В космическом пространстве существует некое ядро, откуда мы черпаем знания, силы, вдохновение. Я не проник в тайны этого ядра, но знаю, что оно существует".

Настоящее учебное пособие, в котором сведены воедино наши исследования, посвященные проблеме развития человека, и которое охватывает несколько десятков наших книг и несколько сотен статей, общим объемом более тысячи условных авторских страниц, было задумано 15 лет назад в виде книги под названием "*Технологии и концепции развития человека*". В этой книге мы намеревались изложить "наиболее кристаллизованные и цельные психолого-педагогические; философско-религиозные; медико-биологические; психотерапевтические; научные и паранаучные; эзотерические и бытовые; духовные и прагматические; директивные и недирективные; манипуляционные и сознательные; благородные и профанические; оздоровительные и пагубные; информационные и энергетические; прогрессивные и регрессивные; опережающие и ретардирующие; репрессивно-пунитарные и идеологизированные; экстремальные и комфортные; боевые и мирные; революционные и эволюционные; традиционные и нетрадиционные; классические и инновационные; нормальные и парадоксальные; авторские и корпоративные образовательные, воспитывающие, перевоспитывающие, превентивные, обучающие, инициирующие... технологии и концепции развития человека".

Первый раздел пособия, посвященный сложнейшим междисциплинарным теоретико-методологическим аспектам постнеклассической педагогики и образования, характеризуется высокой степенью теоретической сложности, поскольку он выражает общефилософский/общенаучный уровень познания. В силу этого данный раздел будет интересен узкопрофильным специалистам, а педагогам-практикам в этом разделе рекомендуется прочитать **вводную часть**, а также главу, посвященную **пошаговому обоснованию** новой постнеклассической парадигмы образования и педагогики.

Второй раздел посвящен известным и малоизвестным системам развития человека, которые отражают сущность новой постнеклассической парадигмы образования и педагогики.

Третий раздел содержит авторские системы развития человека.

Таким образом, второй и третий разделы выражают уровень познания педагогической реальности, касающийся особенного и единичного ее аспектов, а содержание учебного пособия, таким образом, разворачивается **от всеобщего к особенному, а от него – к единичному**.

При этом каждая педагогическая (развивающая) система на страницах настоящего пособия раскрывается в плоскости трех планов – первого слоя ("**сущность**"), в рамках которого педагогическая/развивающая система описывается в наиболее простом, сжатом и целостном виде.

Второй слой ("**содержание**") содержит более специализированное и пространное изложение педагогической системы.

Третий слой ("**методика**") посвящен конкретной методике человеческого развития, которое обеспечивается данной педагогической системой.

Отметим также, что каждый параграф учебного пособия, каждая педагогическая система по возможности подаются в целостном самодостаточном виде, что приводит к информационной избыточности текста – некоторым повторам, которые необходимы, поскольку уже встречающийся в пособии материал подается в новом – целостном – контексте.

Таким образом, представленное читателю учебное пособие посвящается **постнеклассической педагогике**, теоретико-методологический и практико-технологический аспекты которой совершенно ясны и проистекают из **универсальной парадигмы развития**.

Данная парадигма оперирует движением – универсальным свойством всего и вся. Всякое же движение – это, прежде всего, волна, структура которой универсальна, ибо любая волна фиксирует общие для любого процесса элементы – точки максимума (утверждение процесса, который моделируется волной), минимума (отрицание процесса), нули функции (в котором утверждение и отрицание приходят к синтезу, единству).

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].

Эта схема развития диалектического противоречия, фиксирующая повторяющуюся (циклическую) смену двух противоположных состояний, целостности и дискретности (отраженных в категориях единого и множественного), – универсальна. Как писал П. К. Анохин, "с широкой биологической точки зрения, также как и с точки зрения философского анализа роли пространственно-временной структуры мира, движение материи по последовательным ритмически повторяющимся фазам является универсальным законом, определяющим основную организацию живых существ на нашей планете" [Анохин, 1978, с. 14].

С позиции универсальной парадигмы развития можно сделать вывод о том, что развитие школы как социального института реализуется как движение от

*воспитания (субъект-субъектное состояние участников образовательного процесса)
к обучению (субъект-объектное состояние),
и от него снова к воспитанию (субъект-объектное состояние).*

Таким образом, можно говорить о **трех фазах/этапах** этого процесса.

1. Тезис. В примитивных сообществах превалировало воспитание, а обучение реализовывалось в формах технологий социальной инициации. Это субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика, "прямая" передача знаний/информации через спонтанный акт мистической инициации или совместной деятельности, синтез обучения и воспитания. Это **этап доклассической педагогики**.

2. Антитезис. В современных сообществах на первый план выходит обучение как комплекс специализированных технологий, реализуемых в учебных заведениях. Это субъект-объектное состояние дифференциации учителя и ученика, передача знания учителем-рационократом опосредованна субъект-объектными отношениями, обучение и воспитание разводятся по полюсам, а школа как общественный институт превращается в институт, который предоставляет услуги. Это **этап классической педагогики**.

3. Синтез. В обществе недалекого будущего воспитание (точнее, **синтез обучения и воспитания**) снова превалирует, в то время как обучение в силу обнаружившихся новых социокультурных обстоятельств отодвигается на задний план. Это субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика (учитель и ученик находятся в равном положении по отношению к Истине), передача знаний иницируется как раскрытие ученикам самого процесса рождения знания, наблюдается синтез обучения и воспитания.

Данный вывод определенным образом подтверждается феноменом "**детей индиго**", а также тем, что за последние 5-6 лет, по наблюдениям педагогов, стали рождаться дети с "клиповым" восприятием мира, которые характеризуются принципиально иной, чем у обычных детей, стратегией освоения и познания мира, стремлением быстро получать плоды обучения, нежеланием включаться в рутинный процесс формирования соответствующих знаний, умений и навыков, необычной лабильностью внимания, моторной расторможенностью, способностью быстро формировать некоторые учебные навыки. Данных детей именуют "**дети пост-индиго**" (за которыми идут, как утверждают некоторые исследователи, **дети-кристаллы**) – они выражают угрожающую социальную тенденцию, которая, если она подтвердится, коренным образом изменит социоприродный ландшафт современного общества, поскольку школа как социальный институт не сможет функционировать в своем традиционном режиме.

На этом третьем этапе реализуется **постнеклассическая педагогика**, связанная с образовательным синтезом и интеграцией, в условиях которых обеспечивается как интеграция содержательно-методического аспекта педагогического процесса, так и синтез всех его участников (в контексте синтеза социально-педагогической среды).

Постнеклассическая педагогика имеет дело с рассматриваемыми в данном учебном пособии эффективными системами (педагогиками) развития человека, такими, как педагогика "нуля-перехода", резонансная педагогика, педагогика осознанных сновидений, гипнопедагогика, суггестивная педагогика, "шоковая педагогика", "педагогика взрыва" А.С. Макаренко и др., в рамках которых обучение как рутинный субъект-объектный процесс предается забвению. Обучение на этапе постнеклассического этапа развития педагогики предстает спонтанным, творческим, коллективистским, многомерным, парадоксальным, эмерджентным процессом, образовательная эффективность которого достигает фантастических высот, что находит отражение в утопиях фантастов и философов.

Однако представленное читателю учебное пособие, выступающее определенным синтезом наших педагогических исследований, не является утопией, поскольку в нем находят отражение вполне реализуемые практические аспекты педагогики будущего, покоящейся "на плечах гигантов" – педагогов-гениев – творцов гармоничных педагогических систем прошлого и настоящего.

На этих гениев равняются современные педагоги-новаторы, стремящиеся прозреть светлое будущее, встающее светлыми очертаниями за горизонтом грядущих событий, окутанном багровым туманом революционных перемен. В их пламени со страшным треском сгорят картонные небоскребы современной цивилизации – цивилизации нефти, газа и угля как основных энергоносителей современного общества, где поляризация богатства и власти достигла беспрецедентного масштаба.

К педагогам-новаторам обращено настоящее учебное пособие, в котором очерчиваются основные аспекты педагогики постнеклассического общинного мироустройства, где богатство и власть вкупе с природными ресурсами и земными недрами будут принадлежать всему народу, где в силу утверждения постнеклассической педагогики и гармоничных общечеловеческих ценностей социально-экономические условия развития каждого будут соответствовать условиям развития всех.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. ВВОДНАЯ ЧАСТЬ: УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Основным теоретико-методологическим основанием постнеклассической педагогики выступает **универсальная парадигма развития, которая является одной из фундаментальных и универсальных объяснительных моделей 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, относящимися 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, реализуемое как колебательно-волновое изменение, изучается теорией колебаний, оперирующей универсальным языком, позволяющим кристаллизовать универсальные знания, применимые ко всем областям человеческой деятельности и познания (Л.И. Мандельштам) [Мандельштам, 1972; см.: Валянский, Калужный, 1998, с. 283-286].

В связи с этим И. Н. Яницкий отмечает, что

"бытие – это как бы качели с обязательной восходящей и нисходящей фазами, образующими любой цикл. Это своеобразное балансирование между знаками плюс и минус. Это как две фазы синусоиды, являющейся ничем иным как закономерным колебательным процессом, где разделение положительной (над уровнем нуля) и отрицательной (ниже уровня нуля) фаз абсолютно невозможно – это означает остановку движения, прекращение развития вообще... Так в смутном ходе исторического процесса высвечивается его главная особенность – цикличность, определяемая неоднородностью внешней астрофизической среды. Следует обратить особое внимание на то, что человечество подходит к следующему моменту смены знака, но теперь от минуса к плюсу" [Яницкий, 1995, с. 21-26].

При этом каждая система характеризуется своим частотным спектром, который описывается распределениями Мандельбротта-Лотки-Лоренца-Парето-Ципфа-Юла [см.: Субетто, 1992, 1993], о чем писали Ю.А. Шрейдер, Э.М. Сороко [Сороко, 1978, 1993], Б.И. Кудрин, С.Э. Шноль, М.С.Кешнер и др.

Универсальная парадигма развития обнаруживает три этапа:

- 1) тезис
- 2) антитезис
- 3) синтез,

или, как пишет Д.Т.Мадигожин,

- 1) обособление нового (индивидуализм),
- 2) борьба противоположностей (дуализм) и
- 3) объединение на новом уровне (универсализм/Всеединство).

У А.Ф.Лосева данная триадная структура реальности реализуется в виде соотношения "единое – множественное – целое".

Если волна (синусоида) наиболее полно выражает сущность реальности, то структура волны должна обнаруживать наиболее общие аспекты этой реальности.

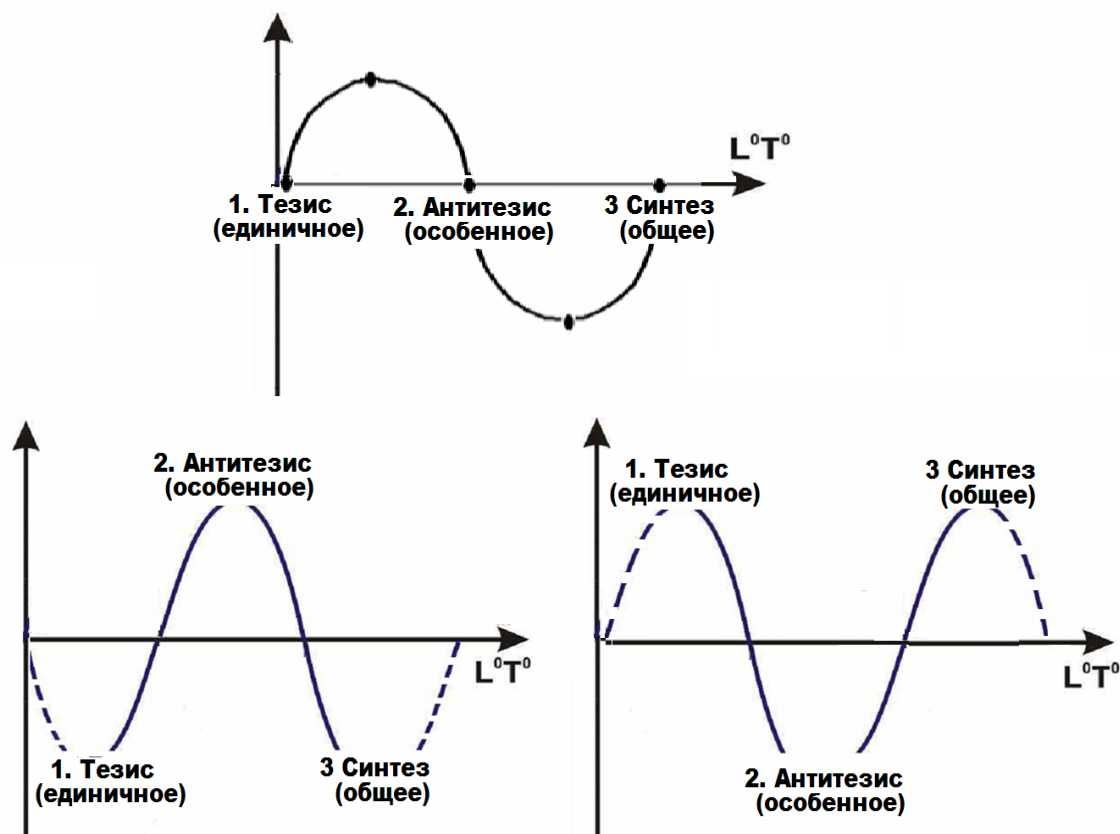


Рис. 1. Модели волны, отражающие три методологические плоскости анализа реальности

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].

Данный сценарий развития отвечает жизненному опыту святой жизни преподобного Лаврентия Черниговского, который пишет следующее: "человеческая жизнь бывает так, как взять веревочку и перевязать ее узелками на три равные части, то последняя часть жизни человеческой будет как первая, а середина может быть как попало" [Преподобный Лаврентий Черниговский, 2001, с. 142].

Эти стадии можно пояснить диалектическими построениями Гегеля, который разбивает любое понятие (и, соответственно, стоящее за этим понятием явление) на три момента, каждый из которых также разбивается на тройки (и так далее).

У этой бесконечной рекурсии есть свойство, позволяющее развернуть ее в линейное изложение гегелевской "Науки логики": движение от первого до третьего момента – это не только погружение в глубины понятия, но одновременно и выход за его пределы, его самопреодоление.

В теории познания эта процедура обеспечивает качественные скачки при развитии наших представлений об объекте. В контексте гегелевской онтологии оно же позволяет Идее не просто бесконечно рассыпаться на триады, оставаясь при этом неизменной, но именно развиваться в сторону от пустоты (ничто) и простоты к содержательности, наполненности смыслом. Схематически движение в триаде можно представить следующим образом:

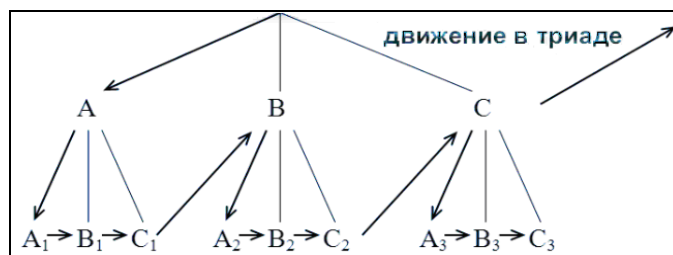


Рис. 2. Гегелевская триада: реализация триадного принципа развития

Таким образом, развитие триады исходного понятия от А к С и затем переход к следующему уровню осуществляется через три подчиненные триады, образованные моментами А, В и С, зафиксированными как самостоятельные понятия. Но это означает, что каким-то образом третий момент первого члена триады (C_1) оказывается практически тождественным второму члену (В), а третий момент второго члена (C_2) – третьему члену (С). Если подробно проследить эти два процесса, то станет понятным весь принцип движения гегелевской логики (переход от С к следующему понятию верхнего уровня можно не рассматривать, так как он просто повторяет один из этих переходов в рамках внешней триады).

Развитие обнаруживает "закон троек", или закон распределения случайных величин, согласно которому распределения событий не зависит от характера самого случайного ряда. Данный закон фиксирует инвариантное распределение на числовой оси: если взять таблицу случайных чисел и рассмотреть ее повнимательнее, то можно увидеть, что случайные числа располагаются отнюдь не случайно: разбив цифровой ряд на тройки цифр, можно заметить, что средняя цифра в среднем больше двух соседних. Поэтому картина Айвазовского "Девятый вал" оказывается верной, поскольку именно девятая волна – самая высокая, что объясняется эффектом вышеупомянутого цифрового ряда: девять волн можно развить на три тройки, из которых одна превалирует над соседними, а в этой доминирующей тройке одна из волн оказывается больше двух остальных [Розенберг, 1987].

Данный вывод 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].

Синхронность реализуется и в синхронной связи физического и психического. К. Юнг в книгах "Синхронность и человеческая судьба" (1955), "Синхронистичность: акаузальный объединяющий принцип" (1960) говорит о неизвестном процессе, который пересекает пространство-время и упорядочивает события (подобно архетипу, упорядочивающему сознание человека и человечества), чтобы события физической и психической реальности приобретали параллельное значение, когда казалось бы несвязанные процессы материального мира и человеческой психики положительным образом коррелируют друг с другом (это находит свое отражение как в современной концепции универсального семантического пространстве Вселенной (В.В.Налимов), так и в явлении психизации мира представителями примитивных социумов, которые наделяли неживые предметы эквивалентом сознания и способностью вести социальный способ жизни). К. Юнг определил синхронистичность как "одновременное наступление психического состояния и одного или нескольких событий внешнего мира, имеющих существенные параллели с субъективным

состоянием на данный момент". Пауль Кремер в книге "Закон последовательностей" (1919 г.) писал, что последовательности "вездесущи и бесконечны в жизни, природе, космосе".

Эдвард Р. Дьюи в книге "Циклы: таинственные силы, порождающие события" (1971 г.) описал некоторые периодические события. В книге Дж. Митчелла и Р. Ричарда "Феномены книги чудес" (1977 г.) приводятся некоторые из удивительных совпадений, параллельные цепи событий.

При этом, существуют исследования, которые позволяют говорить об одновременности существования прошлого, настоящего и будущего (феномен синхронности непричинных связей Паули-Юнга) [Фомин, 1990; Dyson, 1983].

Универсальная парадигма развития может быть проиллюстрирована также и **S-образным законом развития**, открытым в 1838 году бельгийским математиком Пьером Ферхюльстом как результат теоретического построения модели роста численности населения при условии внешнего ограничения. Предложенная функция от двух переменных представляет собой аналитическое описание процесса развития объектов любой (!) природы:

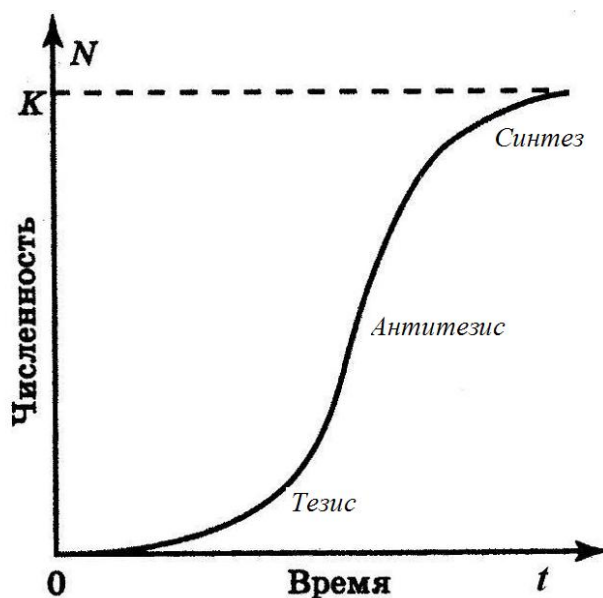


Рис. 3. S-образный закон развития

На этом рисунке легко увидеть, что характер изменения параметров процесса обнаруживают три стадии (тезис – антитезис – синтез).

Универсальная парадигма развития предполагает как **асимметрию реальности** (которая проявляется в виде асимметрии точек максимума и минимума волны), так и ее **нейтрально-нулевой статус** (в виде нулей функции волны).

Единство асимметрии и нейтральности дает понимание процесса **порождения/генезиса реальности**: 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 [Наан, 1966]. При этом общая энтропия Вселенной остается постоянной и нулевой (С. Ллойд).

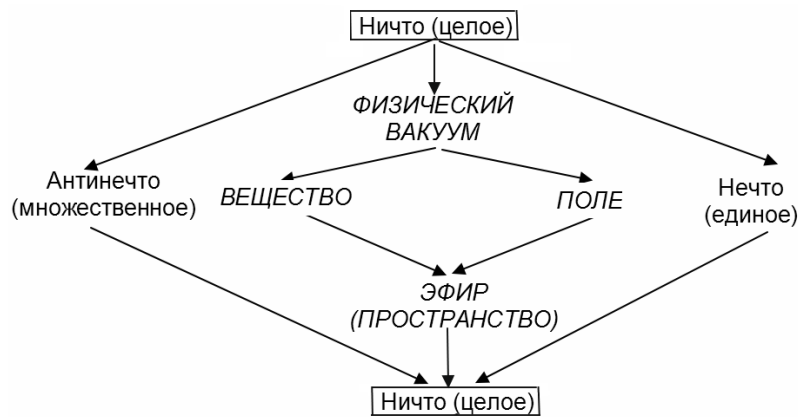


Рис. 4. Модель порождения реальности

Таким образом, реальность есть результат поляризации физического вакуума на предельном уровне реальности, на котором такие категории, как единое и множественное, простое и сложное, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее не дифференцируются.

Рассмотренный процесс можно представить в виде модели, где энергия/поле порождает время, а информация/вещество – его поглощает.

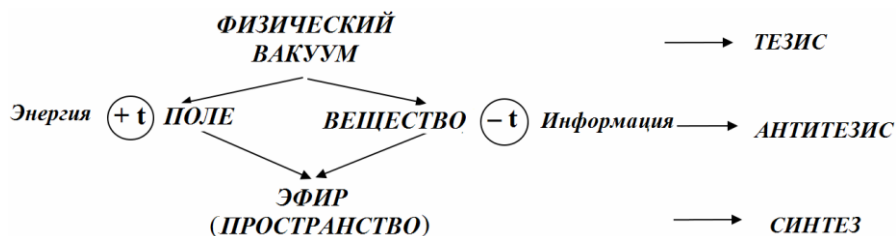


Рис. 5. Модель порождения реальности, включающая энергию как генератор времени и информацию как поглотитель времени

В этом отношении важна **аристотелевская диалектика**, которая предполагает триадное движение в процессе порождения реальности:

Тезис: энергия

Антитезис: возможность

Синтез: энтелехия

Рассмотрим модели развития некоторых социально-экономических феноменов, связанных с предметом нашего исследования.

СОЦИОГЕНЕЗ

Тезис. Целостное симметрическое состояние общества, оперирующего мифологическим мышлением, равномерное распределения социального богатства и власти, единство досуга и труда, производства и потребления, преимущественно матриархальная гендерная матрица устройства социума. На этом этапе "нищего коммунизма" – на котором пребывало человечество на заре своего социального восхождения к цивилизационным завоеваниям, посредством равномерного распределения власти и богатства наблюдался высокий уровень социальной спаянности – социальной синергии. На этом этапе примитивное человечество, переживая "райское состояние", "купалось" в океане энергии, поскольку было интегрировано в социокосмопланетарную среду, составляя с ней единое целое. *Равномерное распределение власти* достигалось на основе ранней полевой формы социальной жизни, которая, как пишет В.П. Казначеев, обязана своим существованием "слабым экологическим связям", а реализация свойства полевой организации в ранних человеческих популяциях связана с мифологическим целостно-полевым мирозерцанием древних, сочетающимся с обрядами – "синкретическими действиями", одно из которых – "триумфальная церемония", которую исследует К. Лоренц. "Эта церемония, состоявшая в отработанных массовых проявлениях "героического энтузиазма" (ритуальный триумфальный крик),

была связана с большими психофизическими затратами, – пишет В.П.Казначеев, – и, несомненно, активизировала полевую организацию по крайней мере раннего человека". Аналогии триумфальной церемонии можно найти в явлениях современной массовой культуры, например в рок-культуре, реализуя психоматериальное единство жизни, формы которых обнаруживают универсальные "программы обучения", а мозг человека может пониматься как "полевой компьютер" [Казначеев, Спирин, 1991, с. 102-104], имеющий как индивидуальный, так и коллективный характер, о чем свидетельствует предположение, согласно которому группы протогомид (ранние человеческие популяции, "человекостай") существовали в условиях единой полевой организации, объединяющей ансамбли нейронных констелляций головного мозга каждого члена таких групп, которые "могли функционировать как единый неделимый "организм" на некоторой территории" [Казначеев, Спирин, 1991, с. 120–124]. Это способствовало возникновению "разумной формы живого вещества", соотносимой с ноосферой В.И. Вернадского, коллективным бессознательным К. Юнга и проч.

Антитезис. Состояние социально-экономической стратификации, поляризация богатства и власти, досуга и труда, производства и потребления, снижение уровня социальной синергии, преимущественно патриархальная гендерная матрица. На этом этапе развития человечества наблюдается экспоненциальный процесс социальной стратификации – асимметризации власти и богатства, которые все более поляризуются, в результате чего в критической точке отмеченного процесса параметры данной поляризации достигают чудовищных показателей: несколько тысяч человек владеют львиной долей власти и социальных благ нашей планеты, в то время как остальные миллиардные массы все более снижают свой жизненный уровень (данный процесс имеет место и на уровне отдельных социумов: население США, составляющее 5 % населения планеты, потребляет более 40 % всех планетарных ресурсов). Поляризация власти и богатства наблюдается и в среде самой капиталистической формации, когда ее ядро (страны так называемого "золотого миллиарда") подобно пылесосу засасывает жизненные ресурсы стран-метрополий. При этом жизненная энергия социума (который, разрушая экологию своей планеты, утрачивает глубинную энергетическую связь с ее жизненными источниками) все более падает – распыляется, атомизируется, асимметризируется, в результате чего снижается социальная спаянность, необычайно нарастает социальная агрессия, что сопровождается массовыми актами вандализма и необычайными зверствами, имеющими место в XX веке во время расцвета культуры во всех сферах человеческой цивилизации, время от времени погружающейся в деструктивную бездну гитлеровских и сталинских концлагерей, порождающей "левый" полпотровский и "правый" натовский геноциды.

Катастрофическое падение жизненной энергии нашей цивилизации наблюдается и на уровне снижения геомагнитного фона нашей планеты (за последние 2 тыс. лет данный фон упал на 30-40 %). Такое уменьшение этого важнейшего жизненного ресурса (живые организмы, полностью изолированные от геомагнитных полей, погибают в считанные дни), вызывает, как свидетельствуют эксперименты, значительное повышение агрессивности живых существ, а также массовые раковые метастазы в их организмах.

Подобно тому, как материальные ресурсы планеты распределяются крайне неравномерно, крайне неравномерно же распределяется и власть. Апофеозом такого неравномерного распределения выступает новое веяние – технология нового мирового порядка – нейронет, который заменит Интернет: при помощи чипов, внедренных в мозг людей, последние смогут обмениваться на нейронном уровне энергией эмоций. Но самое главное, нейронет позволит достичь необычайной концентрации власти, когда власть имущие получат полный контроль над людьми.

Синтез. Восстановление состояния социальной симметрии, повышение социальной синергии, равномерное распределение власти и богатства на новом витке развития, синтез патриархального и патриархального гендерных принципов организации социума. На этом заключительном этапе развития нашей цивилизации, она возвращается на первый этап своего развития, но на более высоком уровне, что сопровождается повышением энергетики социума, его социальной синергии (спаянности), значительным уменьшением агрессивности, расцветом позитивных жизненных ценностей, что можно назвать "золотым веком" человечества, который предваряет *Конец Света* – качественный переход на другой планетарно-цивилизационный уровень, для которого имеются разные имена – "золотой век", "светлое коммунистическое будущее", Царствие Небесное... Данный

вывод вполне научен, поскольку известно, что *все империи, все сообщества перед своей кончиной – своим катастрофическим распадом испытывают необычайный расцвет всех сфер своего бытия.*

При этом гармоничный (идеальный) соборный социальное космос соответствует "золотому веку" – "нулевому" просоциальному началу, которое в процессе развития человечества расщепляется на противоположности. Они, в свою очередь, взаимокompенсирясь, дают нуль, новый "золотой век", когда развитие идет от "нищего коммунизма" к "духовному коммунизму".

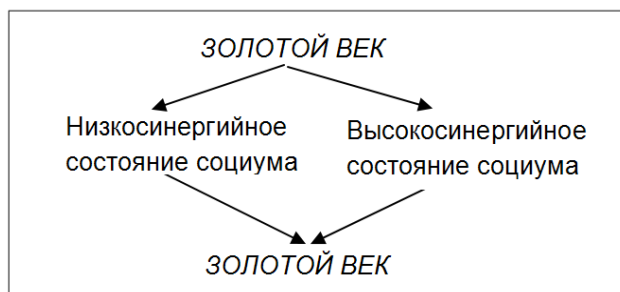


Рис. 6. Модель развития человечества

РАЗВИТИЕ ФОРМ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРАВЛЕНИЯ

Тезис. Народное вече и подобные формы волеизъявления реализовали выражения воли коллективного разума.

Антитезис. Власть сосредотачивается в руках небольшой кучки людей.

Синтез. Коллективные формы начинают возрождаться. Прямая демократия снова в действии, она начинает возрождаться "когда традиционные политические институты работают против народного большинства или же не работают вовсе...нарастание склонности европейцев, гордящихся своими "выдающимися" демократическими институтами, к простейшим формам обеспечения участия граждан в политике, свидетельствует о банкротстве не только названных институтов, но и всей нынешней модели западной (олигархической) демократии" (В.Лепехин).

РАЗВИТИЕ МОРАЛИ

Тезис. Мифологическая мораль древних (проистекающей из состояния определенной слитности человека и природы), это доморальный уровень, на котором нравственность поступков определяется внешними событиями.

Антитезис. Асимметрическая мораль классовых обществ, (обеспечивающая социально-классовую дифференциацию), развитие конформной, конвенциональной морали, на котором поддержание хороших социальных отношений и благоприятного образа "я-для-других" является самоцелью.

Синтез. Ноосферная (общепланетарная, соборная, космическая) мораль, развитие автономных моральных принципов.

ЭТАПЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Тезис. Натуральное хозяйство, "нищий коммунизм".

Антитезис. Простое товарное производство плюс капиталистическое производство.

Синтез. Восстановление состояния "нищего коммунизма" на более высоком уровне нового технологического уклада.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ КАПИТАЛА

Тезис Капитал как самодетерминированная сущность есть самовозрастающей стоимостью, то есть стоимостью, которая приносит прибавочную стоимость и определяется формулой: деньги – товар – новые деньги (сумма денег с приращением).

Каким же образом в производстве создается излишняя стоимость. Если учитывать, что стоимость есть не что иное, как овеществленный в товаре общественный труд, то каким образом в сфере труда может появиться нечто преизбыточное (капитал), способное приносить прибавочную стоимость, то есть появиться нечто принципиально новое? Ответ на этот вопрос предполагает разрешение парадокса развития.

Рассмотрим труд в состоянии натурального производства и обмена. Физические законы сохранения энергии и вещества утверждают симметричность, тождественность труда и продуктов труда. Стоимость рабочей силы здесь эквивалентна потребительской стоимости

произведенного товара. То есть определенный объем жизненной активности (энергии) в процессе производства используется для преобразования наличного материала (сырья) в товар, который можно использовать, для удовлетворения той или иной потребности человека. Здесь специфическая жизненная активность человека (задействованная в производстве) трансформируется в товар, призванный пробуждать к жизни другую специфическую форму жизненной активности. Налицо кругооборот и превращение одной формы жизненной активности в другую посредством произведенного товара. Понятно, что здесь не может быть образована некая дополнительная энергия, ибо это противоречит законам сохранения. Однако, **кооперативная форма труда**, предполагающая разделение труда и наличие синергетической спаянности участников трудового процесса приводят к образованию некой избыточной энергии (прибавочной стоимости, создаваемой совместным трудом), появление которой противоречит законам сохранения, что фиксируется парадоксом развития (возникновения).

Образование преизбыточной энергии в данном случае объясняется эффектом синергии, когда целое оказывается больше суммы входящих в него элементов. Таким образом, явление трудовой целостности как системы разнообразных отношений порождает новое свойство, обнаруживающееся как системное свойство, не сводимое к свойствам элементов системы (феномен неаддитивности, или сверхаддитивности, эмерджентности [Новик, 1965, с. 96].

Категория целостности в данном случае свидетельствует про то, что в экономике (как и в любой другой сфере человеческой активности) обнаруживается универсальный закон развития.

Целостность здесь есть, с одной стороны, начальный этап развития, смены любой сущности, что конституирует процесс дихотомического расщепления целого на противоположности.

С другой стороны, к целому эти противоположности возвращаются, взаимно нейтрализуясь в результате взаимодействия.

Целое также неизменно присутствует в процессе взаимодействия противоположностей: оно опосредует это взаимодействие и выступает "нейтральным началом" взаимодействующих элементов любой пары противоположностей.

РАЗВИТИЕ ПОЛУШАРНЫХ СТРАТЕГИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА ЧЕЛОВЕКА

Тезис Правое полушарие, многозначная логика. Правое полушарие – эмоционально-образное, подсознательное, пассивное, реализует опыт человека, ориентируется на высоковероятностные информационные сигналы, соотносится с полем как "высоковероятностной" сущностью (поле вездесуще). Ориентируется на прошлое. Правополушарное доминирование приводит к циклоидной акцентуации, циклическим психозам (маниакально-депрессивный психоз, эмоциональная насыщенность поведения)

Антитезис Левое полушарие, однозначная, классическая (абстрактно-логическая) логика. Левое полушарие – абстрактно-логические, сознательное, активное (левое полушарие организует волевое усилие), ориентируется на низковероятностные информационные сигналы, соотносится с веществом как "низковероятностной" сущностью (вещество – редкость во Вселенной). Ориентируется на будущее. Левополушарное доминирование приводит к шизоидной акцентуации, шизофрении ("расщепление", "линейность мышления", эмоциональная холодность).

Синтез Полушарный синтез, парадоксальная (диалектическая, многозначная) логика, активен в медитативном состоянии. Актуализирует вечное настоящее, мысли и чувства "уравновешиваются".

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДА В КОНТЕКСТЕ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (по Д.Б. Эльконину)

Тезис Мотивационно-потребностная сфера, деятельность по ориентации в системе отношений.

Антитезис Операционально-техническая сфера, деятельность по ориентации в способах употребления предметов

Синтез Интегральная деятельность, объединяющая две упомянутые сферы.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМОСОЗНАЮЩЕГО НАЧАЛА

Тезис Слияние человека и космоса на уровне внутриутробного (эмбрионального) развития.

Антитезис Формирование человеческого "Я" как личностного принципа воли и самосознания.

Синтез Трансценденция "Я", преодоление бытийной сферы, слияние с Абсолютом.

РАЗВИТИЕ ВОЛИ ЧЕЛОВЕКА

Тезис Потребность и воля (как "антипотребность" – П.В. Симонов) не дифференцируются.

Антитези Асимметризация воли и потребности.

Синтез Слияние воли и потребности, формирование позиции квиетизма как сознательного отрицания воли.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО СОСТАВА ЧЕЛОВЕКА

Развитие этого аспекта проходит от **человека** как целостного соборного человеческого существа примитивных сообществ (где внутреннее и внешнее являются в силу феномена психизации действительности единым целым) к

индивиду, представителю социумов нового времени, а от него к

личности – целостному человеческому существу, интегрированному в свое социо-космопланетарное окружение, которое объединяет в себе человека как представителя *Homo sapiens* и индивида как обладателя уникальной индивидуальностью: здесь имеет место применение философской методологии, когда в процессе анализа мы рассматриваем такие аспекты *Homo sapiens*, как единичное (индивидуум), особенное (личность) и всеобщее (человек).

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА

Тезис Недифференцированное (нелинейное) состояние языковой материи древних языков, в которых пространственно-временные феномены слиты. Синкретические формы письма, в которых знак и образ предмета слиты воедино, наблюдается единство рисунка и письма). Языковое состояние социума, которое можно назвать "Вавилонской башней", которая выступает принципом единого пра-языка, формой языковой прозрачности, развития интуитивного восприятия мира, в сфере которого все понимают друг друга.

Антитезис Расщепление языковой материи, выделение языка как системы знаков и речи как языковой деятельности, абстрактно-знаковая и предметно-образная способы репрезентации реальности дифференцируются. Возникновение множества языков.

Синтез Восстановление нелинейных форм письма, актуализация экстравербальных суггестивных средств общения; исследования психологии субъективной семантики позволяют говорить о наличии скрытой семантики в сфере вербальных и невербальных звуков; изображения также имеют подобную характеристику, поскольку люди, как свидетельствуют исследования, дают схожие наборы качеств при характеристике изображений, когда геометрические фигуры оказываются наделенными жестко коррелируемыми комплексами свойств, которые реализуются как эмоционально-оценочные свойства и проявляются как "семантические инварианты".

РАЗВИТИЕ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тезис *Игра* (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства")

Антитезис *Труд* (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер)

Синтез *Творчество* (субъект-субъектный феномен – деятельность, повторяющая игру, но на более высоком уровне развития, поскольку она имеет характеристики как игры – спонтанной, самодетерминированной активности, так и труда – активности, которая обнаруживает определенный практический результат).

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ (по Ст. Грофу)

Тезис Рождение как покидание человеческим организмом материнской утробы, что сопровождается проходом через родовый канал ("туннель"), что позволяет новорожденному освободиться из сферы материнского организма в зоне оси вращения сферы, которая и представляет "туннель": все тела реальности представляют собой сферы – как идеальные (структура атома), так и несколько искаженные. Максимальный подъем жизненного тонуса, то есть энергии (вследствие стресса рождения).

Антитезис Развитие человека в сфере космопланетарной реальности, распределение энергии организма по функциям и органам.

Синтез Умирание как возвращение человеческого организма к фундаментальному статусу "материнского организма" (с которым он составлял единое целое) посредством выхода в "тонкий план", что сопровождается покидание сферы космопланетарной реальности через "туннель" (о чем свидетельствуют люди, побывавшие в состоянии клинической смерти), который поэтому имеет тенденцию к обожествлению: В.С. Соловьев пишет о христианской секте "дыромолов", которые проделывали дыру в стенах своих деревянных домов и молились этим дырам ("изба моя, дыра моя, спаси меня"). Максимальный подъем жизненного тонуса, то есть энергии (вследствие стресса умирания).

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (Советский и постсоветский периоды)

Тезис 20-40 гг. XX столетия. Активный поиск новых форм учебы и воспитания, становления "трудовой школы", ориентация на трудовую учебу как средство интеграции учеников в саму жизнь, развитие бригадно-лабораторных, самоуправляющихся форм учебной деятельности, коммунального воспитания, педагогической системы А.С. Макаренко

Антитезис 50-80 гг. XX столетия. Устоявшееся, догматизированное состояние образования, отход от принципа "трудовой" школы, распространение "книжной школы", репродуктивных форм учебы, суровая регламентация школьной жизни, назревания образовательного кризиса.

Синтез Начало XXI столетия. Возвращение к "трудовой школе", "новое педагогическое мышление", гуманизация образования, его субъект-субъектный личностно ориентированный, ноосферный, человекомерный, глобализационный характер, развитие педагогики сотрудничества, движение авторских школ, дистанционно-инновационные процессы в образовании, развитие педагогической акмеологии, педагогической синергетики, педагогики толерантности, суггестопедагогики, ученического и студенческого самоуправления.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

Тезис В примитивных сообществах превалировало воспитание, а обучение реализовывалось в формах технологий социальной инициации.

Антитезис В современных сообществах на первый план выходит обучение как комплекс специализированных технологий, реализуемых в учебных заведениях.

Синтез В обществе недалекого будущего воспитание (а точнее – синтез воспитания и обучения) снова превалирует, в то время как обучение в силу рассмотренных выше суггестивных и др. подобных технологий отодвигается на задний план.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФОРМ ЧЕЛОВЕКА

И СООТВЕТСТВУЮЩИХ ИМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

(Как свидетельствует анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста. Данные цели соответствуют основным аспектам педагогической системы Г. М. Кершенштейнера, изложенные в трех его трудах: "Понятие гражданского воспитания", "Понятие трудовой школы", "Характер и его воспитание")

Тезис Гражданин. Воспитательная цель

Антитезис Специалист. Обучающая цель

Синтез Личность. Развивающая цель

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

На первом этапе (охватывает дошкольный и школьный возраст) реализуется глубинно-фундаментальное обучение и воспитание учеников через реализацию целостного синтетического знания, в котором его мировоззренчески-смысловой и практически-прикладной аспекты предстают в единстве. Однако, этот процесс, в свою очередь, очерчивает три локальных этапа: в дошкольном и младшем школьном возрасте развитие человека реализуется через сказочно-мифологическое знание, в среднем школьном возрасте – предметно-профильного знания, а в старшем школьном возрасте – интегрированного знания (через интегрированные курсы, имеющие междисциплинарный характер).

На втором этапе (охватывает зрелый возраст человека) получения первого высшего образования реализуется профильная подготовка, которая обнаруживает три локальных этапа: на первом локальном этапе, то есть в начале профильной подготовки продолжают использоваться интегрированные знания через интегрированные курсы, что позволяет студентам прийти к уровню системного обобщения информации в виде фундаментального знания, которое в полной мере обнаруживает междисциплинарный ресурс. На втором локальном этапе реализуется профильно-технологическая подготовка. На третьем локальном этапе достигается интеграция профильных знаний и умений, то есть здесь интегрируются профильно-технологические направления на почве междисциплинарных связей, что позволяет студентам реализовывать фундаментальные принципы технологий, что, в свою очередь, позволяет им достичь уровня синтеза человеческой практики ("сумма технологий", по Ст. Лему).

На третьем этапе (охватывает поздний зрелый и преклонный возраст человека) реализуется интегрально-смысловое образование человека, которое готовит его вхождение в вечность и который обнаруживает три локальных этапа. На первом локальном этапе в полной мере кристаллизуется мировоззренчески-смысловое знание человека, на втором локальном этапе реализуется практико-технологический аспект этого знания через формирование у людей умений и навыков вхождения в вечность на уровне медитативно-оздоровительных практик. На третьем локальном этапе осуществляется завершающий образовательный период человека – он входит в вечную жизнь и в конце-концов полностью реализует образовательную функцию учебной деятельности на протяжении всей жизни.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

На первом этапе данного процесса обнаруживается состояние одаренности, характеризующееся функциями правого полушария головного мозга, которые актуализируют многозначное, эмоционально-образное отражение действительности, высокую аффектно-перцептивную сензитивность, являющиеся признаками именно одаренности – того правополушарного развивающего потенциала человека, который *на*

втором этапе своего развития должен сублимироваться в левополушарные интеллектуальные (аналитические, абстрактно-логические) формы психической активности, которая на уровне социально приемлемых форм деятельности принимает вид разных талантов человека, обнаруженных в процессе развития человека, сопровождающегося трансформацией правополушарных функций в левополушарные.

На третьем этапе развития человека интеграция право- и левополушарных функций обнаруживает психофизиологическую базу для творческого (парадоксального, диалектического) мышления и освоения действительности. Таким образом, полушарная динамика (известно, что правое полушарие в генетическом отношении является более древним образованием, чем левое) недвусмысленно говорит нам об генетической и структурной субординации рассматриваемых категорий (одаренность, талант, творчество).

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРОЦЕССА ДВИЖЕНИЯ К БОГУ

(в контексте откровения св. Иоанна Богослова)

1 этап, на котором райское пребывание человека сменяется земным, личностно-антропоморфным, когда человек достигает статуса личности, поднимаясь с дикарского состояния до состояния человеческого "Я", когда человек покидает свое старое жилище – "райский сад" (в котором наблюдается единство человека и окружающей его среды):

"Побеждающему дам вкушать от древа жизни, которое посреди рая Божьего". Человеческое существо, находящееся в лоне данной церкви, есть существо райское, однако оно еще не достигло статуса того, который "вкушает от древа жизни". Этот статус получает именно побеждающий, то есть тот, кто вступает на первый этап эволюции – из дикарского райского состояния переходит на уровень человеческой эволюции. При этом побеждающее существо кроме физического инстинктивного тела дикаря приобретает тело духовное – способность мыслить.

"Побеждающий не испытывает вреда от второй смерти". Человек вступил на уровень человеческой эволюции в духовном теле и когда он "побеждает" в нем, то это дает ему возможность продолжать дальше свою эволюцию после смерти физического тела: человек уже не умирает в своем духовном теле и, таким образом, "не испытывает вреда от второй смерти".

"Побеждающему дам вкушать сокровенную манну, и дам ему белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". "Сокровенная манна" – еда Господа, которой у человека еще не была. Возможно, это еда духовная. "Камень" и "имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает" – есть индивидуально-личностный принцип человека, его "Я", наделяющий человека способностью к самосознанию и осознанию своей уникальности.

2 этап, на котором земное пребывание человека сменяется пребыванием в новом Иерусалиме (Царствии Небесном), когда человек входит в сонм святых и находит новое жилище – "новый Иерусалим":

"Кто побеждает ... тому дам власть над язычниками... и дам ему звезду утреннюю". Человек, который открыл личностное начало, создает современную цивилизацию, господствующую над язычниками, находящихся на примитивном (дикарском) уровне развития. "Утренняя звезда" – принцип целеобразования, актуализирующийся вместе с развитием личностного начала человека.

"Побеждающий облечется в белые одежды; и не изглажу имени его из книги жизни, и исповедаю имя его пред Отцом Моим и пред Ангелами Его". Белая одежда – символ праведности. Побеждающий на личностном уровне, то есть тот, кто преодолевает свое индивидуально-личностное начало, получает статус праведности, святости и обогащает свое личностное имя, которое приобретает кафолический, соборный смысл, поскольку заносится в книгу жизни.

"Побеждающего сделаю столпом в храме Бога Моего, и он уже не выйдет вон; и напишу на нем имя Бога Моего и имя града Бога Моего, нового Иерусалима, нисходящего с неба от Бога Моего, и имя Мое новое". Праведный человек, реализующий состояние святости, получает возможность существовать в "новом Иерусалиме".

3 этап, на котором пребывание в Новом Иерусалиме сменяется пребыванием в лоне Божьем (у Его трона), когда святой достигает статуса Сына Божьего и садится на Его престоле:

"Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел с Отцом Моим на престоле Его".

Человек, который реализовался в статусе жителя нового Иерусалима, получает возможность стать Сыном Божьим. Как говорили отцы Церкви, "Бог содеялся человеком, дабы человек смог стать богом" ("Слияние нашего существа с существом всемирным... обещает полное обновление нашей природе, последнюю грань усилий разумного существа, конечное предназначение духа в мире" – П.Я. Чаадаев; "Человечество есть Бог, вложенный в материю", и "назначение человека – перенести небо, перенести Бога, Которого он в себе заключает, на землю... поднять землю до неба" – М.А.Бакунин; "Я сказал: вы – боги, и сыны Всевышнего – все вы" – Пс. 81: 6).

Универсальная парадигма развития позволяет показать еще один аспект развития педагогики и образования.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ.

Тезис. Примитивные сообщества. **Субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика**, "прямая" передача знания через спонтанный акт мистической инициации или совместной деятельности; Этот начальный этап развития – "ценностно-доминирующий" тип общественного сознания, согласно Ю.С. Тюнникову и М.А. Мазниченко [Тюнников, Мазниченко, 2004, с. 29-30], которые в книге "Педагогическая мифология" пишут о педагогических мифологемах этого периода, где обнаруживается преобладающая роль символов, обрядов, ритуалов. Такой тип характерен для первобытно-общинной общественно-экономической формации, в которой воспитание строилось на ярких, надолго запоминающихся образах (обрядов инициации, ритуалах и др.). Данный тип образования и воспитания утвердился в человеческом обществе вплоть до Средневековья, где имел место эмоционально-символический характер образования. Общинный тип мироустройства активизировал коллективный труд как творческий акт, направленный на получение общего блага и лишавший труд прагматических целей.

Антитезис. Социумы нового времени. **Субъект-объектное состояние дифференциации учителя и ученика**, передача знания учителем-рациоократом опосредована субъект-объектными отношениями, что превращает образовательный процесс в рутинную процедуру; когнитивно-доминирующий тип общественного сознания, характерный для эпохи Просвещения, культуроопределяющей мифологемой является максима "знание – сила" (Ф. Бэкон), когда на передний план выдвигаются естественно-научные, гуманитарные и технические дисциплины, а значимость человека здесь оценивается достаточно низко (в плане утверждения индивидуальности, свободы жизненного выбора, ценности природы в аспекте ее духовного воздействия на человека). Мифологетика Просвещения проявила себя в советский период, когда преувеличивалась значимость естественно-научных и технических дисциплин, практически не осуществилось экологическое воспитание. Индивидуальный труд как рутинная деятельность, лишённая творческой составляющей, в образовании реализуется в контексте распространения тестовых процедур, когда результат доминирует над процессом, что приводит к нивелированию творческого мышления.

Синтез. Новый тип общественного устройства (коммунистическое общество). **Субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика** (учитель и ученик находятся в равном положении относительно Истины), передача знаний иницируется как раскрытие ученикам самого процесса рождения знания; возврат к субъект-субъектным принципам образования древних, реализуется потребность в природосообразном образовании. Семимильными шагами развивается ноосферное образование, новые нетрадиционные формы обучения. Восстанавливаются творческие коллективные формы учебной деятельности.

Как видим, **третий этап эволюции образования** характеризуется построением образовательного процесса на субъект-субъектной ноосферной постнеклассической основе, развитием междисциплинарного синтеза и появлением интегративных исследовательских направлений: педагогической антропологии (а раньше – педологии), акмеологии, педагогической синергетики, педагогической парадоксологии, резонансно-ноосферной педагогики.

На этом третьем этапе школьная практика словно бы возвращается к своим сакрально-мистическим источникам, возобновляя глубинные энерго-эмоциональные целостно-синергийно-коллективистско-резонансные ресурсы учебной деятельности.

В связи с изложенным выше отметим, что **резонансно-ноосферная педагогика**, которая актуализируется на третьем этапе развития педагогической реальности, в последнее время находит последователей в академической среде, где обнаруживается понимание той важности, которую приобретает принцип коллективного обучения в современной педагогической науке.

Так, как пишет М. П. Лещенко, "когда группа людей объединяется с целью выполнения определенного вида деятельности, то происходит явление наложения отдельных полей и возникает суммарное поле деятельности; если педагогическую деятельность рассматривать как процесс энергетического и материального обмена между учителем и учениками, то правомерно сделать вывод о коммуникативном поле познавательно-активного характера или познавательно-активном поле, которое возникает в результате наложения личностных полей педагога и воспитанников в

процессе конкретного урока или занятия" [Лещенко, 2007, с. 42]. Отмеченное можно проиллюстрировать словами М. Цветаевой, которая писала, что "**ребенка надо не научить, а заставить**".

Коллективистски-групповые формы педагогического процесса сопровождаются активизацией правополушарных энерго-эмоциональных механизмов, которые формируют **соборно-синергийный "командный дух"**, сплавливая членов человеческих сообществ и делая их целостными коллективными существами, обнаруживающими необычайную эффективность в той или иной деятельности, в том числе и военной.

В исследовании А.Б. Колосова психологического феномена "**духа спортивной команды**", последний реализуется в таких концептах, как: совместная деятельность (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов); коллективный субъект деятельности (А.Л. Журавлев); организационная идентичность (G. Cheney, M. Edwards); психологический климат (К.К. Платонов, Г.В. Ложкин); командные роли (M. Belban, R. Weinberg); групповые психические состояния (S. Moskovici); духовность профессионала (В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриков) и др.

Следует отметить, что у обычного человека можно обнаружить **потребность пребывать в структурированном и сплоченном сообществе себе подобных**, что иногда может принимать негативный смысл и проявляется в образовании деструктивных общественных организаций, движений и даже государственных образований. Одним из примеров такого деструктивного движения является **эксперимент "Волна"**, который было проведен в семидесятых годах XX столетия Ронем Джонсом в одной из калифорнийских школ. В конце 1970-х Джонс опубликовал историю эксперимента в своей педагогической книге, до этого момента единственное описание эксперимента было сделано школьной газетой. В 1981 году вышли роман и американский телефильм "Волна", основанные на эксперименте. В 2008 году вышел немецкий фильм "**Эксперимент 2: Волна**". В 2010 в США вышел документальный фильм "**Lesson Plan**", включающий интервью с участниками эксперимента.

Рассмотрим данный эксперимент более подробно.

Рон Джонс преподавал историю в школе старших классов в Калифорнии. Во время изучения Второй мировой войны, один из школьников спросил Джонса, как рядовые жители Германии могли притворяться, что ничего не знают о концентрационных лагерях и массовом истреблении людей в их стране.

Так как класс опережал учебную программу, Джонс решил выделить одну неделю для посвящённого этому вопросу эксперимента.

В понедельник он объяснил учащимся **силу дисциплины**. Джонс велел школьникам сесть в положение "смирно", так как оно лучше способствует учёбе. Затем он приказал учащимся несколько раз встать и сесть в новое положение, потом также неоднократно велел выйти из аудитории и бесшумно зайти и занять свои места. Школьникам "игра" понравилась и они охотно выполняли указания. Джонс велел учащимся отвечать на вопросы чётко и живо, и они с интересом повиновались, даже обычно пассивные ученики.

Во вторник Джонс объяснил классу, самостоятельно севшему "смирно", **силу общности**. Он велел учащимся хором скандировать: "**Сила в дисциплине, сила в общности**". Ученики действовали с явным воодушевлением, видя силу своей группы. В конце урока Джонс показал учащимся приветствие, которое те должны были использовать при встрече друг с другом – поднятую изогнутую правую руку к плечу – и назвал этот жест салютом **Третьей волны**. В следующие дни ученики регулярно приветствовали друг друга этим жестом.

В среду к 30 учащимся подопытного класса добровольно присоединились ещё 13 человек, а Джонс решил выдать членские билеты. Он рассказал о **силе действия**. По его словам, индивидуальное соперничество часто приносит огорчение, а групповая деятельность позволяет достичь бóльших успехов в обучении. Джонс велел ученикам совместно разработать проект знамени Третьей волны, убедить двадцать детей из соседней начальной школы в правильности посадки "смирно" и назвать по одному надёжному школьнику, который мог бы присоединиться к эксперименту. Трое учащихся получили задание докладывать Джонсу о нарушении установленного порядка и критике Третьей волны, однако на практике добровольным доношением занялись около 20 человек. Один из учеников, Роберт, отличавшийся крупным

телосложением и малыми способностями к обучению, заявил Джонсу, что будет его телохранителем, и ходил за ним по всей школе. Три самые успешные ученицы класса, чьи способности в новых условиях оказались не востребованы, сообщили об эксперименте родителям. В результате Джонсу позвонил местный раввин, который удовлетворился ответом, что класс на практике изучает немецкий тип личности. Раввин обещал объяснить всё родителям школьниц. Джонс был крайне разочарован отсутствием сопротивления даже со стороны взрослых, директор школы приветствовал его салютом Третьей волны.

В четверг утром аудитория была разгромлена отцом одного из школьников, ожидавшим Джонса в коридоре. Он был не в себе, объяснил своё поведение немецким пленом и просил понять его. Джонс, пытавшийся ускорить завершение эксперимента, объяснил учащимся **силу гордости**. 80 собравшихся в классе школьников услышали, что они – часть общенациональной молодёжной программы, чьей задачей являются политические преобразования на благо народа. Джонс велел четырём конвоирам вывести из аудитории и сопроводить в библиотеку трёх девушек, чья лояльность была сомнительна. Затем он рассказал, что в других регионах страны созданы сотни отделений Третьей волны, а в полдень пятницы об их создании по телевидению объявит лидер движения и новый кандидат на президентский пост.

В полдень пятницы 200 учеников набились в кабинет, включая представителей молодёжных субкультур, не интересовавшихся школьными делами в принципе. Друзья Джонса изображали фотографов, кружа по аудитории. В полдень телевизор был включён, но на экране ничего не появилось. Видя недоумение школьников, Джонс признался, что движения не существует, а ученики отказались от собственного мнения и легко поддались манипуляции. По его словам, их действия не сильно отличались от поведения немецкого народа в критические годы. Школьники расходились в подавленном состоянии, многие не могли сдержать слёзы (<https://www.kramola.info/vesti/vlast/tretja-volna-urok-kotoryj-stoilo-usvoit-kazhdomu>).

Глубоко симптоматичным является тот факт, что в 70-е годы XX в. на основе возникшей в 60-е годы **теории постмодернизма** в США сформировалась "**антипедагогика**". М. Винклер в своей книге "**Лозунги антипедагогика**" писал, что антипедагогика отрекается от историчности и преемственности поколений, благодаря которым молодое поколение может стать взрослым, лишь включаясь в связь традиций, используя опыт и знания старого поколения в воспроизводстве общественного наследия и человеческого рода. Представители антипедагогика утверждают, что современная социокультурная ситуация реализуется в плюрализме ценностей. Поэтому педагог не должен признавать общезначимые цели воспитания и образования, которые в свою очередь основываются на общезначимых ценностях и нормах.

В целом, основные идеи постмодернизма противоречат педагогическим нормам: "вместо усилий мысли – спонтанность, вместо ответственности – произвол, вместо регулятивных норм – консенсус, вместо ценностей – договоренности, вместо истины убеждение" [Огурцов, 2002].

"Основным смыслом для учителя, занимающего позицию антипедагога, является следование желаниям ученика, он отрицает наличие каких-либо ценностей и не ставит педагогических целей. Описанную позицию выражают мифологемы анархизма, или антипедагогика, индикатором которых служат следующие паремии: "ребенок лучше знает, что ему нужно"; "никто не может знать истины"; "воспитание – это насилие над ребенком"; "в современном обществе нет ценностей"; "у подростков своя культура" и др." [Тюнников, Мазниченко, 2004, с. 260].

Таким образом, сторонники антипедагогика стремятся к дискредитации педагогики как науки и социального института, поскольку антипедагогика исходит из представлений о разобщенности поколений: вследствие масштабных, глубоких и необычайно быстрых социокультурных изменений взрослые члены общества не могут адекватно передать детям тот тип культуры, который служил бы для молодого поколения реальной опорой в жизни. Французский педагог Л.Бернар пишет: опыт показывает, что все попытки исправить школу заканчиваются ничем, следовательно, надо отказаться от самой школы. Считая воспитание "системой травмирующего контроля", "прямого насилия над личностью", антипедагоги утверждают, что только спонтанное формирование человека ведет к гуманизации общества.

Мягким вариантом антипедагогтики являются **альтернативные школы**, к которых применяют нетрадиционные методики обучения и воспитания и в которых акцент делается на гуманных отношениях учителя и ученика, на развитии индивидуальных способностей, творческого потенциала школьников. Первые альтернативные школы (появившиеся в США в 60-е годы XX столетия и к середине 70-х насчитывающие свыше 2 тысяч) охватывали тех детей, кто не желал ограничиваться обычным школьным образованием, поэтому им предлагали нетрадиционные занятия в музеях, научных лабораториях, библиотеках, по индивидуальным планам. Отказ от традиционного урока и нацеленность на игровую (спонтанную) деятельность реализует принцип учебной деятельности как игры и творчества, как радостного открытия новых знаний. Данный подход предполагает такие формы обучения, как беседы, дискуссии, развивающие игры, письменные упражнения творческого характера, а само обучения приобретает коллективистский характер, что может реализовываться в группах или парах. Практикуется также и методика индивидуальных стилей обучения, призванная определить наилучший способ усвоения знаний для каждого школьника.

В контексте **альтернативного обучения** развитие получили так называемые "**свободные школы**", провозгласившие оппозицию авторитарному школьному воспитанию и реанимирующие идеи "нового воспитания" и природосообразного развития человека в соответствии с его собственной природой. Поэтому в свободных школах поощрялось самообразование, самостоятельное познание мира в обстановке игры, раскованных бесед, праздного проведения времени. Таким образом, свободные школы стремились не только коренным образом реформировать воспитание, но и выстроить новый тип человеческих отношений, построить модель человеческого общежития, основанного на сотрудничестве, базируясь при этом на принципе единства обучения и воспитания, интеграции учебной и внеклассной образовательно-воспитательной деятельности. Так, учебная программа одной из таких школ определялась следующими направлениями: подготовка к деловой активности; подготовка к общественной деятельности; общее культурное развитие; формирование навыков межличностного общения.

При этом в процессе обучения поощрялась самостоятельность, опора на личный опыт учащихся, когда ученик мог обратиться за помощью и советом к учителю, чтобы составить индивидуальный план работы и получить оценку своей деятельности. Широко практиковались образовательные экскурсии на различные предприятия и офисы, учащимся предлагали собрать и использовать в учебной работе сведения об экономической, культурной, политической жизни города.

К открытым учебным заведениям относятся и "**общинные школы**", когда люди, живущие в одном микрорайоне, объединяются и создают школу, которая бы воспитывала детей такими, какими они хотели их видеть. В рамках таких школ реализуется принцип единства педагогической и социальной среды, поскольку родители широко участвовали в руководстве школой, приглашали учителей, которых считали нужными, сами вели занятия и кружки. Педагоги общинных школ стремятся создать атмосферу радости и сотрудничества, они реализуют групповую работу учащихся, поощряют раскованное поведение школьников. При этом лозунгом таких учителей является принцип "направлять, поощрять и одобрять". Это предполагает, что дети чувствуют себя раскрепощенными и одновременно защищенными, будучи уверенными, что учитель (тьютор – взрослый наставник каждого школьника) всегда им поможет ("*Новая реалистическая педагогика на Западе*". – <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/istorija-pedagogiki-i-obrazovanija/26958-tendencii-razvitiya-socialno-pedagogicheskoy-teorii-i-praktiki-v-20-veke.html>).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что развитие школы как социального института в целом реализуется как движение от **воспитания к обучению, и от него снова к воспитанию**.

1. В примитивных сообществах превалировало воспитание, а обучение реализовывалось в формах технологий социальной инициации.

2. В современных сообществах на первый план выходит обучение как комплекс специализированных технологий, реализуемых в учебных заведениях.

3. В обществе недалекого будущего воспитание (точнее, **синтез обучения и воспитания**) снова превалирует, в то время как обучение в силу обнаружившихся социокультурных обстоятельств отодвигается на задний план. Данный вывод определенным образом подтверждается феноменом

"детей индиго"¹⁰, а также тем, что за последние 5-6 лет, по наблюдениям педагогов, стали рождаться дети с "клиповым" восприятием мира, которые характеризуются принципиально иной, чем у обычных детей, стратегией освоения и познания мира, стремлением быстро получать плоды обучения, нежеланием включаться в рутинный процесс формирования соответствующих знаний, умений и навыков, необычной лабильностью внимания, моторной расторможенностью, способностью мгновенно формировать некоторые учебные навыки. Данных детей мы именуем "**дети пост-индиго**" (за которыми идут, как утверждаю некоторые исследователи, **дету-кристаллы**) – они выражают угрожающую социальную тенденцию, которая, если она подтвердится, коренным образом изменит социоприродный ландшафт современного общества, поскольку школа как социальный институт не сможет функционировать в своем традиционном режиме.

В связи с этим важным является развитие **органического подхода к креативности и творческой деятельности**, который реализует **нэгэнтропийно (позитивно) ориентированную педагогику** и "отдает предпочтение высшим формам и механизмам проявления творческого процесса, которым свойственны признаки несводимости и нелинейности. Суть несводимости: сумма действий причин, действующих порознь, не может вызвать то следствие, которое получается при их совместном действии. В нашем случае это означает признание эмерджентной природы креативного процесса, его несводимости к сумме составляющих его операций... органическая интерпретация указанного процесса ориентирует нас на восхождение к высотам творческого абстрагирования ("озарения") и, соответственно, решение более глобальных задач, стоящих далеко за пределами повседневной человеческой практики" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 30-31]

Энтропийная педагогика, по мнению Н. К. Чапаева и М. А. Чошанова, которые ее и постулируют, конечным продуктом имеет "человека частичного", поскольку одним из следствий современного глобального кризиса человечества является атомизация, фрагментация, дезинтеграция человека "рыночной ориентации" (Э. Фромм), который в процессе своей эволюции благодаря разделению труда утратил свою цельность, расщепил свое "Я", представ в виде множества **субличностей** – в виде человека рецептивного, человека эксплуатирующего, человека накопительского, человека рыночного... [Фромм, 1993]. Как писал А. Н. Леонтьев, "возникшая на определенном этапе "дезинтеграция" жизни человека привела к противопоставлению внутренней, мыслительной

¹⁰ Наташа Демкина из Саранска в 10 лет начала видеть внутренние органы человека без специальных приборов. Ксюша Лепешкина из поселка Буранный выучилась читать в 2 года, а в 12, окончив школу с золотой медалью, поступила в Финансовую академию Правительства РФ, ловко обойдя засилие коррупции и "блата". Сергей Краснов из Санкт-Петербурга читает книги, положив руку на обложку. 11-летняя австралийка Алиса Строит, рожденная в семье неграмотных бушменов, способна извлекать в уме корни четвертой степени из 7-значных чисел быстрее компьютера. А Боря Товстинев из Волгоградской области в три года с точностью описал, как выглядит Марс, нехотя признавшись ошарашенным родителям, что в прошлой жизни был марсианином и даже наведывался на Землю с научными экспедициями. А Ярослав Ясаков уже в три месяца требовал кисти и краски. К полугодовалому возрасту на счету Славы были две персональные выставки и 80 живописных работ.

В то же время новые дети не производят впечатление заоблачных мистиков-мечтателей, беспомощных при столкновении с реальностью. Напротив, они видят людей насквозь и демонстрируют прожженную житейскую сметку, граничащую с цинизмом. К примеру, 2-летний Игорь едва не довел папу-рокера до инфаркта: отстраненно наблюдая за возней на репетиции, малыш, до сих пор не произносивший ни слова и ходивший под подозрением на аутизм, задумчиво пробормотал: "Буду, как ты, ударником: два раза стукнул, а денюжки все текут!" Когда же удивленный родитель спросил сына, почему же он до сих пор не разговаривал, Игорь лишь пожал плечами: "О чем?"

Пожалуй, все странности в воспитании Индиго проистекает из того, что они, от природы будучи натурами творческими, категорически не приемлют ритуально ориентированных схем и бессмысленных стереотипных действий, лишенных рационального основания, а нынешняя система образования во многом ориентирована именно на дрессировку и воспитание послушного человеческого материала, а Индиго не подвержены внушению, зато сами охотно манипулируют окружающими, играя на эмоциях и не брезгуя энергетическим вампиризмом.

По мнению биоэнергетиков, на изнанке синих и фиолетовых тонов ауры прячется высокомерие и холодность, легко переходящая в жестокость. Духовность цвета Индиго, в отличие от традиционной золотистой духовности христианских святых, начисто лишена душевности, а в поступках преобладает расчет. Хотя Индиго отлично улавливают чувства других людей, им не придет в голову с ними считаться, особенно если вдалеке замаячит какая-нибудь сверхценная идея: поставив перед собой цель, такой человек без колебаний пойдет по головам. Мораль для них – ничто по сравнению с собственными принципами, весьма далекими от общепринятых.

Несмотря на повышенную реактивность нервной системы, внутренне Индиго непоколебимы и бесстрашны, так как никогда не позволяют эмоционально втянуть себя в ситуацию. "Такое впечатление, что чувства им изначально чужды, эмоциональный план как будто склепан наспех", – делится впечатлениями экстрасенс и контактер Надежда Теплова, сама воспитывающая сына-Индиго.

Протестировав группу Индиго в Институте высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН на энцефалографе, ученые не обнаружили никаких аномалий. Единственное, что отличает их от обычных людей – почти симметричное развитие обоих полушарий, что указывает на взаимообогащающее сотрудничество логики и интуиции, анализа и синтеза. "Это мы обделенные, а не они, – утверждала ныне покойная руководительница Института мозга РАН, академик Наталья Бехтерева. – Сознание таких детей подобно свету, который включили в темной комнате" (из книги Геннадия Белимова "Дети Индиго в России": <http://www.yagazeta.com/news.php?extend.32748>)

деятельности деятельности практической и создала отношения разрыва между ними", ибо именно в общности внешней практической деятельности и деятельности внутренней, идеальной выражается целостность жизни [Леонтьев, 1983, т. 2, с. 261].

Разделение человека по многим аспектам (в том числе и по "предмету воспитания", согласно К. Д. Ушинскому) вылилось к разделению педагогического знания, что было реализовано в "дифференцированной" педагогике, в которой, как пишут Н. К. Чапаев и М. А. Чошанов, происходит своеобразный "распил" человека, что приводит к ориентации на "одномерного человека" (Г. Маркузе), характеризуемого *полной утратой социально-критического отношения к обществу, поскольку свободная многомерная личность может взорвать социальный порядок, созданный господством человека над природой и человека над человеком, может осуществить "тотальную революцию", радикально пересматривающую самовосприятие и мироотношение* [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 31; Эрос и цивилизация, 2002].

От современного "рыночного человека" (Э. Фромм) "требуется быстрота реакции, быстрота овладения ситуациями, чтобы успешно ориентироваться в них: для манипулятивных целей достаточно иметь поверхностные знания. Истина превращается в ненужную роскошь. Формируется человек ситуативный, реактивные способности которого нередко выдаются за признак креативности" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 32].

А.А.Фурсенко, министр образования (2007) признался, что **главной задачей системы образования является воспитание не человека-творца, а потребителя чужих открытий**: "...недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других" [Фурсенко, 2007]. Не отстает от него другой министр образования, Д.В.Ливанов (2012): "Готовить надо не разработчиков технологий, а специалистов, которые могут адаптировать заимствованные технологии" [см.: Муравьева, 2008].

В таких условиях творчество подменяется креативностью в виде "практического интеллекта", который, в принципе, реализует адаптивную активность. В то время как творческая, истинно креативная деятельность реализует неадаптивную, надситуативную активность [Богоявленская, 2002], которая, как пишет А.Г.Асмолов, в корне отличается от деятельности, основанной на "практическом интеллекте", на который хотят сориентировать под видом компетентностного подхода развитие образования в разных странах мира, и который "опирается на очень хорошие зоопсихологические предпосылки. Для психологии животных это в высшей степени продвинутый подход, но мне все же хочется думать и опираться на психологию человека, которая тоже довольно интересна по своему феномену" [Асмолов, 2004].

В связи с этим в настоящее время в корне меняется парадигма получения знания в современной школе. Как пишут Н. К. Чапаев и М. А. Чошанов,

"В истории педагогики выделяется три этапа решения проблемы соотношения знания и деятельности: 1) передача знания без способов деятельности; 2) передача знаний, включая способы их применения; 3) в содержании образования органически сливаются знания и деятельность... проблемное обучение в большой мере соответствует требованию третьего этапа. Этим определяются чрезвычайная актуальность проблемного обучения в нынешних условиях развития педагогики, ориентированной на развитие компетенций как интегральных качеств личности", в рамках которого "знания в значительной степени не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются им в ходе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 33].

Это способствует формированию и накоплению опыта творческой деятельности, позволяя формировать умения использовать знания, что достигается посредством (проблемного) моделирования будущей профессиональной деятельности, которая имитируется в процессе обучения посредством технологий имитационного моделирования К. Г. Марквард, которое покончит "с воспроизведением без производства, с положением, когда экзамены не ориентируют на развитие тех способностей, которые ценятся за пределами вуза, когда в силу того обстоятельства, что слишком много хороших оценок может быть получено хорошим попугаем, и поэтому даже лучшие студенты стараются развить у себя способности попугая. И тогда освоение профессиональной деятельности

начнется не с предварительной обработки фрагментов, частей деятельности, а с попытки схватить деятельность в целом, схватить ее ядро: *деятельность будет осваиваться не как совокупность приемов, а как целостное образование*" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 34; Марквард, 1981], что достигается посредством проблемно-контекстного обучения, способствующего "трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста", что помогает разрешению базового противоречия профессионального образования: "что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной деятельности" [Вербицкий, 1991].

"Такой подход приводит к принципиальной коррекции природы педагогического процесса, который из режима диахронии переходит в режим синхронии. Происходит не последовательное наслаивание практического производственного материала на теоретические познания, а синтетическое освоение профессиональной деятельности. Построенный на основе данных принципов педагогический процесс будет способствовать синхронно-целостному формированию деятельности специалиста, развитию его самостоятельности и творческих способностей, воспитанию навыков творческого применения знаний и др." [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 35].

В связи с этим отметим, что начиная с конца XX века педагогика входит в неклассический (а потом и постнеклассический) этап, на котором коренным образом пересматриваются некоторые основополагающие ее положения. Так, ***развитие начинает пониматься как одновременно средство и цель формирования человеческой личности.***

Развитие (психики) в рамках классических научных представлений понимается как градуированный и линейный процесс, как закономерное изменение психических процессов во времени и пространстве, выражающееся в определенных количественных, качественных и структурных преобразованиях развивающейся системы. Такое понимание развития, как полагают Н. К. Чапаев и М. А. Чошанов, приводит к сужению понимания развития как изменения психических процессов, когда "лишается интегративно-целостного толкования существа "предмета воспитания" – человека, рассматриваемого во всем богатстве его внутренних и внешних связей, в единстве онтогенетических и филогенетических характеристик. Педагогика, с одной стороны, не имеет дело с "дурной" абстракцией, выводящей категорию развития за пределы человеческого существования. С другой – не редуцирует целостное развитие человека к развитию его "частей"... человек не только не воспитывается по частям, но и не развивается по частям. Такое понимание развития подвигает педагогов характеризовать его как интегральный процесс физического, умственного и нравственного роста человека, охватывающего все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 36-38].

Представленный подход позволяет ***интегрировать разные направления развития человека – его психофизиологических (связанных со здоровьем человека, его психическими процессами – восприятием, воображением, памятью, мышлением), а также социально-психологических свойств (знаний, умений, навыков, системой компетентностей и др.)*** (В. С. Безрукова, Ю. К. Бабанский).

Подобным же образом и А. С. Макаренко полагал, что "человек не воспитывается по частям, а создается синтетически всей суммой влияний", на него оказываемых, когда важной является целостная система педагогических действий.

В плане педагогической технологии целостное развитие человека как мыслящего существа реализуется в концепции умственного развития З.И. Калмыковой, которая постулирует принцип единства процессов формирования ***алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности***, когда обобщенные способы умственной деятельности включают в себя действия алгоритмического и эвристического характера, поскольку целостная личность человека соединяет в себе репродуктивное и эвристическое мышление, ориентируясь одновременно как на формальный, так и на содержательный анализ той или иной жизненной проблемы [Калмыкова, 1999; Фейгенберг, 1981].

Н. А. Менчинская, в известном смысле заложившая основы ***личностно-субъектного подхода*** к развитию учащегося, использовала принцип С. Л. Рубинштейна (*внешние причины через*

внутренние условия), а также положение Л. С. Выготского о зоне актуального и потенциального развития, фокусируется не столько на технологических деталях построения учебной деятельности, сколько на внутренних процессах эмоционально-ценностного характера, очерчивающих такие аспекты личности, как ее особенности, новообразования, склонности, интересы, ее активность и сензитивность [Менчинская, 1998; Якиманская, 2005], когда речь идет не только об управлении мыслительными процессами учащихся извне, но и о том, чтобы инициировать процессы самоуправления, саморегулирования в учебной деятельности, что включает компенсаторные процессы развития личности, в основе которых лежит положение о том, что в силу целостности личности ребенка, **отдельные недостатки той или иной стороны личности ребенка могут быть компенсированы за счет развития других, которые в целом составляют три аспекта личности – когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностный.**

При этом наблюдается переориентация учебной деятельности **с получения правильного результата при решении конкретной учебной задачи на правильность применения усвоенного способа действий** [Эльконин, 1989], когда имеет место

"довольно непростой процесс элиминации, "снятия" знаний, растворение их в интегральной совокупности общих и специфических качеств личности. Тем самым замыкается круг развития в известной уже нам триаде: передача знания без способов деятельности – передача знаний, включая способы их применения – в содержании образования органически сливаются знания и деятельность... Достижение такого результата невозможно только на основе ориентации на достижение результатов учения – новых знаний, отметки учителя, успешного решения тестов и т. д. Дорога к результату, освобожденная от сформированности приемов, осмысления учебной задачи, способов учебных действий, превращает учение в простое заучивание материала без овладения учеником новыми способами его анализа, преобразования. Получается результат без процесса. Сегодня, когда тесты "овладели массами" российских педагогов, это становится почти закономерностью. Натаскивание на результат – вот как кратко можно определить существо современных технологий, нацеленных на сдачу тестов, в частности в рамках ЕГЭ" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 37].

Возникает новая педагогическая отрасль – **дидактическая инженерия** как сфера научно-практической деятельности **учителя-инженера, учителя-конструктора** по анализу, проектированию и конструированию дидактических объектов в рамках образовательных программ, педагогических технологий, конкретных уроков с целью их применения в учебном процессе для достижения планируемых результатов обучения [Чошанов, 2009]. Данная инженерия ориентируется на несколько принципов:

1. Принцип "процесс важнее результата", когда, при изучении математики, например, в решении задач и доказательстве теорем главная цель заключается не столько в получении правильного ответа, сколько в стимулировании *процесса поиска решения, который предполагает обмен математическими идеями и аргументацию определенного способа решения.* Как пишут Н. К. Чапаев и М. А. Чошанов, в противовес этому "американские школьники привыкли к тестам с выбором ответа, где самое главное – выбрать правильный ответ (а само решение задачи можно и не приводить). Эта порочная практика привела к тому, что школьники просто не приучены математически мыслить, доказывать, аргументировать. Кроме того, большинство тестов, используемых в американских школах, достаточно просты и бесхитростны. Они не требуют знания эвристических методов решения задач, а лишь направлены на тренаж типовых задач. Принцип "процесс важнее, чем результат" подчеркивает также тот факт, что главное не то, что учащийся знает, как решить 100 типовых задач, главное то, что он знает, как действовать при поиске решения всех остальных задач, прежде всего нестандартных. Именно такой подход помогает подчеркнуть важность процесса математической деятельности (решения задач, доказательства теорем) и способствует развитию мышления учащихся, а не просто запоминанию математических фактов и процедур" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 39].

2. Принцип "право на ошибку", который активизирует поисковую деятельность всех участников учебного процесса.

3. Принцип "учение через преподавание", который активизирует взаимодействие участников учебного процесса, инициируя процесс совместного добывания знаний [Чапаев, Чошанов, 2011, 2012].

Сущность постнеклассической педагогики постигается на основе рассмотрения **ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ** – социокультурных образований, в рамках которых формируются три типа социально-педагогических сред, выражающих три типа цивилизационных проектов – **западного, центрального и восточного**.

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 желанием, куда 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-аксиоматического 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, собран, ("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 подоплеку 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 X – 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, рассматривающая 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 созданием мира можно считать такую его архитеконику 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 Моём, 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; Кудяев, 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 являются 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 ориентации 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 саморазвитии 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 каналам 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

<i>Элементы модели реальности</i>	<i>Внутреннее</i>	<i>Граница</i>	<i>Внешнее</i>
<i>Модель реальности, по А.Ф.Лосеву</i>	Единое	Целое	Множественное
<i>Лозунги Великой французской революции</i>	Равенство	Братство	Свобода
<i>Формы освоения мира человеком</i>	Аксиология	Гносеология	Праксиология
<i>Психологическая структура человека</i>	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
<i>Типы этических норм, по П.А.Сорокину</i>	Идеациональные (сверхчувственные) этические нормы	Идеалистические этические нормы	Чувственные этические нормы
<i>Формы обществен. сознания</i>	Мораль, право, политика	Философия, религия	Наука, искусство
<i>Педагогические цивилизации</i>	Природная	Креативная	Репродуктивная
<i>Общественно-экономические формации</i>	Первобытно-общинная и рабовладельческая	Социалистическая и коммунистическая	Феодальная и капиталистическая
<i>Инструменты развития человека в социуме</i>	Воспитание	Образование	Обучение
<i>Целевые ориентиры развития человека</i>	Гражданин как патриотических субъект	Гармоничная личность как субъект познания	Компетентный специалист как субъект деятельности
<i>Альтернативные педагогики</i>	Педагогика гармоничного миропорядка	Педагогика совершенного миропорядка (креативная педагогика, педагогическая парадоксология)	Педагогика либерального миропорядка

Отмеченная триадность реализуется в дихотомии "педагогика партнерства" и "педагогика сотрудничества".

В Украине и России в настоящее время педагогика сотрудничества постепенно заменяется педагогикой (социального) партнерства, что позволяет говорить о таких типах социального партнерства в процессе взаимодействия школы и семьи в сфере воспитания, как: коммуникативно-дидактическое, состоящее во взаимообучении через общение педагогов и родителей по вопросам воспитания; управленческое, проявляющееся через совместное управление педагогами и родителями воспитательным процессом школы; экспертное, состоящее в совместной экспертизе педагогами и родителями воспитательного процесса школы; проектно-деятельностное,

реализующееся через разработку и осуществление школой и семьей совместных социальных, образовательных, культурных проектов, отдельных дел и акций, направленных на решение воспитательных задач; консультативное, выражающееся через профессиональное консультирование педагогами и родителями друг друга [Кошценко, 2012].

Анализ принципов двух педагогик позволяет построить компаративную таблицу.

Таблица 2

Сравнительная таблица основных принципов педагогике сотрудничества и педагогике партнерства

Принципы педагогике сотрудничества	Принципы педагогике партнерства
<ul style="list-style-type: none"> – изменение отношений с учениками, основанных на уважении учителя к ученикам, на привлечении детей к обучению, настройке их на успех, постоянное движение вперед; – свободный выбор в процессе обучения; – необходимость самоанализа и самооценки; – сотрудничество с родителями; – личностный подход к ребенку – сотрудничество и взаимодействие учителей. 	<ul style="list-style-type: none"> – уважение к личности; – доброжелательность и позитивное отношение; – доверие в отношениях; – диалог – взаимодействие – взаимное уважение; – распределенное лидерство (проактивность, право выбора и ответственность за него, горизонтальность связей); – принципы социального партнерства (равенство сторон, добровольность принятия обязательств, обязательность выполнения договоренностей).

Как видим, существенного различия в принципах не обнаруживается, когда фиксируется различия в некоторых нюансах. Отличительными аспектами выступают в педагогике сотрудничества "необходимость самоанализа и самооценки", "настройка на успех", "движение вперед"; в педагогике партнерства – "распределенное лидерство", "горизонтальность связей", "ответственность за выбор", "обязательность выполнения договоренностей".

При этом изложенные принципы отнюдь не очерчивают все аспекты представленных педагогик сотрудничества и партнерства. На самом деле, педагогика сотрудничества имеет более длительный период развития, что позволило выработать и углубить основные аспекты данной педагогики, в то время как педагогика партнерства имела меньшее временное пространство для концептуализации своих положений и реализации их на практике.

Отметим, что педагогика сотрудничества понимается как направление в отечественной педагогике второй половины XX столетия, которая была разработана и апробирована группой педагогов-практиков новых методов воспитания и обучения (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.). Окончательная кристаллизация педагогики сотрудничества была осуществлена на страницах "Учительской газеты" С.Л. Соловейчиком в 1986-1988 годах – в кретический период, когда в результате "перестройки" и "холодной войны" СССР начал активно дезинтегрироваться.

В целом, в педагогике сотрудничества отношения всех участников педагогического процесса строятся таким образом, чтобы **мотивировать учеников стимулами, лежащими в самом процессе учения**, что предполагает вовлечение всех участников в **совместный труд и творческое взаимодействие**, направленные на освоение учебных предметов. Это, в свою предполагало учение без принуждения в процессе **свободного выбора**, когда учение направлено к **определенным, достаточно трудным целям** (принцип **опережающего развития**, "**интеллектуального фона**"), которые должны быть **успешно достигнуты** (ср. с принципом "завтрашней радости" А.С.Макаренко). Этот процесс предполагает **самоанализ (рефлексию)** учеников, которые приучаются самостоятельно осуществлять индивидуальный и коллективный анализ своей деятельности

Следует отметить, что идеи педагогики сотрудничества были заложены как А.С.Макаренко, так и И.П. Ивановым, которым в его коммунарской методике были воплощены принципы **коллективного творческого воспитания и обучения через творческий производительный труд**,

а также **творческое самоуправление** (не как управление без взрослых, а как совместная работа старших и младших членов коллектива), сотрудничество с родителями, которое строится на убеждении, что отношения в семье между родителями и детьми должны быть товарищескими. Здесь обнаруживается **личностный подход к воспитаннику**, основанный на его **самоуважении**, а также сотрудничество учителей, объятых общей целью.

На первой встрече педагогов-новаторов были определены основные идеи педагогики сотрудничества:

- обучение ребёнка в зоне ближайшего развития;
- учение без принуждения;
- идея опережающего обучения-развития;
- набор ключевых слов, знаков, расположенных в виде опорной схемы, для исключения зубрежки материала;
- идея крупных блоков (укрупнение дидактического материала);
- идея свободы выбора;
- идея диалогического размышления;
- идея интеллектуального фона класса;
- идея совместной деятельности учителей и учеников;
- идея добровольности в досуговой деятельности.

На второй встрече были намечены пути и направления дальнейшей демократизации образования:

- вариативность обучения;
- обновление содержания образования, пересмотр программ и учебных планов;
- развитие у учеников творческих способностей;
- организация детской половины дня;
- идея самоуважения школьника.

Если сравнивать круг феноменов, которые очерчиваются двумя педагогиками, то можно увидеть, что **педагогика партнерства предполагает более широкое поле актуализации социально-педагогического процесса**, поскольку если в педагогике сотрудничества основной упор делается на совместной деятельности, имеющей творческо-позитивный характер, то в педагогика партнерства включает в себя партнерское взаимодействие во всех социальных сферах, что предполагает как позитивный, так и негативный моменты реализации партнерских отношений, вплоть до таковых, которые имеют криминальный характер (так, современная банковская сфера в некоторых ее аспектах выражает антисоциальную деятельность, нарушающую принципы **социальной справедливости**).

Как видим, педагогика сотрудничества имеет принципиально позитивную социальную ценность, в то время как педагогика партнерства может обнаруживать и **отдельные негативные моменты**. Данное различие проистекает из **разных сущностных начал** рассматриваемых педагогик и даже более того, из разных цивилизационных проектов, которых три.

В связи с этим можно говорить о триадности, выступающей фундаментальным культурно-историческим, когнитивно-праксеологическим, ценностно-мировоззренческим канон индоевропейской цивилизации. Триадность проистекает из **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; субъект – граница – объект).

В этой триадной модели граница выступает системоформирующим началом, так как она конструирует единство реальности, поскольку граница как единство противоположностей предстает парадоксальной сущностью, природу которой можно пояснить парадоксом границы в гештальтпсихологии, где невозможно сказать, чему принадлежит граница – фигуре или фону. В силу этого граница выступает **механизмом целостности**: в ней полярные сущности – фигура и фон, бытие и небытие, свет и тьма, положительное и отрицательное... объединяются.

Данная триадность реализуется на всех уровнях космосоциоприродного бытия.

Рассмотрим **элементарную частицу**, которая обладает тремя фундаментальными характеристиками – массой, зарядом и спином. Противоречие между массой и спином

(выражающееся в известном корпускулярно-волновом дуализме, или парадоксе, микромира) снимается в нечто третьем – в заряде.

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 – **сверхсознанию** (П.В.Симонов), в рамках которого реализуется высший уровень человеческой жизни – творческая активность, соединяющая противоположности и обнаруживающая дипластику – фундаментальный механизм человеческого мышления и поведения.

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

Сама Славянская цивилизация также оказывается внутренне расколотой, что обнаруживает противоречие между славянами Восточной Европы и Западной (конкретно, между Польшей и Россией). Данное противоречие снимается в центральном аспекте славян – Киевской Руси, с которой ныне себя идентифицирует украинский народ.

Таким образом, принимая во внимание **принцип целостности**, а также **концепцию фрактальной природы социумов**, вполне **логично сопоставить три цивилизационных проекта с приведенными триадными аспектами**.

В связи с этим, согласно теории психофрактала Е.А. Донченко, можно заключить, что **Западный** цивилизационный проект ориентируется на принцип рационального мироустройства, которое базируется на рациональных основаниях бытия, на деньгах и законе.

Восточный цивилизационный проект ориентируется на принцип традиционного мироустройства, основывающегося на культурно-исторических традициях.

Славянский, **центральный** цивилизационный проект созиждется в сфере единства западного и восточного цивилизационных проектов – рациональности и традиции, что предполагает ориентацию на принципы справедливости и свободы. Эту установку на **соборно-интегральный модус социального и космопланетарного бытия** можно пояснить тем, что идентификационными аспектами цивилизационного кода славян выступают соборность, добровольность служения, тяга к правде и справедливости, стремление к идеалу.

С другой стороны, в каждом отдельном социуме, а также и в человеческой цивилизации в целом выделяется **западный** (левый, левополушарный – ЛП), **восточный** (правый, правополушарный – ПП) и **центральный** межполушарный социумные аспекты. Развитие общепланетарной цивилизации в этом понимании можно рассматривать как расщепление центрального аспекта на два начала – восточный и западный.

Эволюция человека в онто- и филогенезе проходит от ПП (являющегося в генетическом отношении более древним, чем ЛП) к ЛП, а от него к их функциональному синтезу [*Психологический словарь, 1983, с. 23*]. Последний имеет место в состоянии медитации, где, как свидетельствуют энцефалографические исследования, наблюдается функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария выступают единым целым [*Murphy, Dobovan, 1985*].

На уровне социальных процессов полушарная динамика реализуется в виде циклически сменяемых правополушарной и левополушарной фаз жизнедеятельности социума, когда в социально-психологической жизни общества наблюдаются периодические процессы – колебания между доминированием настроений, типичных для правого (20-25 лет) и левого (20-25 лет) полушарий [*Тулъвисте, 1988*].

Сущностные аспекты цивилизационных проектов

ЗАПАДНЫЙ цивилизационный проект	ЦЕНТРАЛЬНЫЙ цивилизационный проект	ВОСТОЧНЫЙ цивилизационный проект
Основной лозунг		
Закон	Справедливость	Традиция
Негативные следствия реализации лозунга		
Деструкция, насилие	Уравниловка, насилие	Застой, насилие

Цивилизационные проекты отличаются друг от друга в контексте дихотомии Э. Фромма "иметь или быть", которая отражает одну из фундаментальных проблем человеческой цивилизации, касающуюся **соотношения реальности и ценности**, что обнаруживает ситуацию их несоответствия в виде таких дихотомий как "действительное и разумное", "моральное и фактологическое", "владение и бытие" ("иметь и быть").

Западный левополушарный дискретно-линейный цивилизационный проект согласно своей евроатлантической (морской) природы ориентируется на принцип "владения" ("иметь") предметами, что реализуется в субъект-объектной языковой форме – "я имею".

Восточный правополушарный континуально-циклический цивилизационный проект согласно своей континентальной природе реализует противоположный принцип "быть", когда человеческое существование погружается в бытие предмета и поглощается им. Данное состояние нашло выражение в **медиальных формах** древних языков, в которых субъект и объект (внутреннее и внешнее) еще не дифференцируются, а человек не противопоставляет себя миру, следуя принципу природосообразности, природному ходу вещей, где нет субъект-объектной раздельности. Можно считать доказанным, что древние языки имели в качестве одной из глагольных форм (реализующих связь бытия и действия в бытии) медиальное состояние, которое в большинстве современных языков практически отсутствует. Здесь мы можем наблюдать активный ("Я строю дом") и пассивный ("Дом строится мной") состояния, а медиальное состояние ("Дом строит самого себя") отсутствует, поскольку формы выражения прямо-обратной активности у нас могут быть закреплены только за живым существом. Именно языки восточных народов обнаруживают определенную близость этому способу отражения действительности, что проявляется в ориентальной характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [*Литература древнего Востока, 1984, с. 228*]¹¹.

В связи с правополушарной природой Восточного цивилизационного проекта сошлемся на исследования В.В. Аршавского, которые показали, что у представителей народов, живущих в Северо-Восточных районах Евразии, в состоянии бодрствования относительно усилена активность правого полушария [*Ротенберг, Аршавский, 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.

Центральный славянский цивилизационный проект, согласно своей нейтрально-промежуточной природе, интегрирует Запад и Восток, что обнаруживает совместное существование предмета и человека и реализуется в субъект-субъектной языковой форме – "у меня есть".

Рассмотренная дихотомия "быть" и "иметь" отличает западный и центральный (а также восточный) типы социетальной психики народов, когда можно говорить о **разнице между психоментальным строем западных и славянских народов**. Как писал В.С.Соловьев, *восточные*

¹¹ Дзэнская притча: некий мирянин спросил Банкея: "Вот уже в течение долгого времени я усердно практикую дзадзэн, но каждый раз, когда мне кажется, что я достиг чего-то, что уже не ускользнёт от меня, я вновь оказываюсь на начальной ступени. Что я могу сделать для того, чтобы от меня не ускользал результат практики?" Банкей ответил: "Живи в нерождённом сознании Будды. Тогда не будет никакого отступления. Не будет нужды в продвижении. Любая мысль или желание достичь чего-то уже является отклонением от Нерождённого. Человек Нерождённого не имеет ничего общего ни с продвижением, ни с отступлением в практике. Он превыше и того, и другого".

народы выражают в организации своего сознания общество одностороннего монизма, когда общественная жизнь человека сводится к тотальному единству. *Западные народы*, наоборот, совершили в своей практике односторонний проект плюралистической организации социума на базе личных интересов отдельных людей. "Всеобщий эгоизм и анархия, множественность отдельных единиц без всякой внутренней связи – вот крайнее выражение этой силы". Поэтому истинно гармоничный общественный строй выражает "третья сила" мировой культуры, которая реализуется в жизни славянских стран [Соловьев, 1989, с. 19, 29].

Ю.В.Романенко в своем исследовании обосновывает тезис о принципиальной неполноте и частичности цивилизаций и соответствующих психоструктур, сложившихся в условиях как **Западного, так и Восточного цивилизационного проектов** [Романенко, 2003].

Западную социокультурную систему, в том числе в контексте функционирования образовательной отрасли, определяют такие феномены, как "общество потребления", "демократия шума", "одномерный человек" и др. [Тарасова, 2001]. При этом процесс эскалации тотальной рациональности западной цивилизации привел, по мнению некоторых исследователей, к драматическим последствиям – изменению как культуры, так и самого человека, превращение культуры в цивилизацию, а потом – в "текстуру", что знаменует исчезновение культуры как таковой.

При таких условиях в западной "супериндустриальной социотехнической системе межчеловеческие отношения перестают регулироваться до- и внерациональными способами: чувствами, обычаями, верой, любовью, ненавистью, идеалами... Другими словами, духовность здесь редуцируется к рассудку, ценности заменяются информацией... По мере роста возможностей технологического манипулирования, культура как механизм поддержания социальности устареет и становится ненужной... из культуры исчезают чувства, дух, душа и она начинает опираться только на разум, рассудок, интеллект, она становится текстурой" [Essinger, 1991, s. 26-30].

Это утверждение реализует образовательную тенденцию западного мира касательно усиления знаниецентрированного аспекта обучения через "натаскивание", схематизацию знаний.

Рассматривая европейский вариант образования, исследователь не может не обнаружить проблему места и роли человека, в том числе и педагога, в этой образовательной системе, поскольку в ситуации технократического общественного строя человек, избавившись от естественных импульсов, теряет высокую цель деятельности, ее эмоциональное оправдание, он уже не живет полноценной жизнью, а функционирует, подобно элементу в сложной социальной машинной конструкции. Это актуализирует человека без ценностей, когда социологическое понятие "человек" стало постепенно вытеснять понятие "личность" ("индивидуум"), поскольку при таких условиях человеческий субъект "размазывается" по социальной системе, он децентрируется, когда взаимодействия человека с внешней средой во многом опосредуется техническими устройствами [Кутырев, 1996].

Именно на этой основе базируется **классическое западное образование**, которое соответствует **рациональности, атомизированности и прямоперспективности мышления и культуры**.

В этих условиях образование предстает:

– **светским** (исходя из оппозиции "светское – духовное");

– **урбанизированным** (согласно оппозиции "город – село");

– **элитарным** (согласно дифференциации культуры на элитарную и массовую, управляющую и управляемую);

– **письменным** (согласно дифференциации культуры на "письменную" и "устную") [Лотман, 2000, с. 271],

– **критическимыслительным** (согласно оппозиции – "критичность" – "искренность" в процессе восприятия действительности) [Вульфсон, 1999, 2002].

Теперь педагог вынужден погружаться в процесс знаниецентрированного субъект-объектного образования, которое может пониматься как технология и адаптивно-дисциплинарная система усвоения суммы знаний, умений и навыков (компетенций), специально организованная для приема и передачи информации.

Ведущие принципы, на основании которых здесь строится взаимодействие между участниками образовательного процесса, по мнению С.Л.Максимовой, это:

– **субординация** (неравноценность и подчиненность),

- **монологизм** (содержание взаимодействия в образовательных системах транслируется только в одном направлении),
- **беспредел** (навязывание законов определенных иерархических уровней образования другим уровням),
- **контроль, последовательность и постепенность, рационализм** [Максимова, 1999, с. 68].

Такой порядок вещей приводит к тому, что в результате массового характера образования "...знания, вследствие их видимой общедоступности, обесцениваются, вместе с этим теряется способность различать знание и информацию; внедряются упрощенно-реалистичные абстрактные модели бытия, не имеющие чувственно-эмоционального подкрепления. Параллельно с этим происходит потеря человеком чувствительности к высшим проявлениям событий, размываются эстетические и этические ценностные ориентиры. Социально-коммуникативный канал захватывают средства массовой информации, насыщенные и перегруженные готовыми к употреблению образами, что влечет за собой распространение информационной наркомании и утрате способности к самостоятельному творчеству и образованию" [Тарасова, 2001, с. 27].

Как результат, так называемая "**информационная жвачка**" становится приоритетом в образовательном процессе, "выдавливая" из него те личностные зачатки духовности и культуры, которые некогда были его достоянием, заменяя их псевдокультурой или массовой культурой .

Таким образом, межличностный аспект современной западной модели образования реализуется в его монологичности, когда на первый план общения выходит только одна его сторона – коммуникативная как способ передачи информации, а духовный, эмоциональный аспект нивелируется. Именно поэтому некоторые авторы считают, что европейская концепция образования приведет систему образования к **тотальному кризису человеческой личности** [Тарасова, 2001], что, помимо прочего, проявляется в заметном отставании результатов западного образования от восточного.



Рис. 7. Результаты международной программы по оценке образовательных достижений стран мира, которые свидетельствуют, что Восток превосходит Запад

Проведенный анализ позволяет заключить, что существенное отличие Западного и Славянского цивилизационных проектов проявляется в том также, что Западный проект ориентируется на **партнерские отношения** (педагогика партнерства), в то время как Славянский – на **отношения сотрудничества** (педагогика сотрудничества).

Если **педагогика партнерства делает ударение на дискретном аспекте** социального бытия, то есть на участниках взаимодействия – партнерах, то **педагогика сотрудничества – на**

континуальном аспекте социального бытия – на процессе, то есть на взаимодействии в результате трудовой деятельности (со-трудничество).

Это отличие реализуется в плоскости процессуально-творческого (славянского) и вещественно-пассивного (западного) модусов социального бытия, что можно пояснить при помощи концептов нейро-лингвистического программирования (НЛП), в котором диагностика процессуально-событийный характер высказываний человека (например, "Я ходил в кино"), в отличие от субстанцированного ("Мой поход в кино") свидетельствует об активной жизненной позиции человека. Данное обстоятельство явилось методологическим принципом НЛП касательно разработки методики определения поведенческого статуса человека на основе анализа его вербальной продукции, когда тенденция к употреблению существительных вместо глаголов свидетельствует об пассивной жизненной позиции человека.

Если Западная педагогика партнерства опирается на **мотивацию партнеров** – субъектов образовательного пространства (когда интересы партнеров выступают мотивационным фактором), то Славянская педагогика сотрудничества – на **мотивацию процесса** как самодостаточно-творческой сущности (когда логика разворачивающегося процесса выступает мотивационным фактором).

Поясним данный вывод при помощи колоссального методологического инструмента – **универсальной парадигмы развития**, которая как всеобщий инвариант развивающихся систем конституирует классический трехфазный диалектический сценарий развития всего и вся:

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

Приведем пример реализации парадигмы развития на основе развития форм деятельности:

(1) игра (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как процессуальный субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства") –

(2) труд (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный дискретно-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).

Таким образом, сотрудничество реализует игру и творчество (как процессуально-релятивные сущности), в то время как партнерство реализует труд (как дискретно-субстанциональную сущность).

Если говорить о процессуально-релятивной целостно-соборной (коллективистской, общинной) природе сотрудничества, то следует привлечь некоторые аспекты социальной действительности, которые отвечают данной природе.

1. Принципы функционирования коллективистско-общинного уклада реализуются в русле **социальной синергии** (феномена социальной спаянности) – феномена, близкого "**социальному капиталу**" как понятия в социологии, экономике и политологии, обозначающего социальные сети и взаимосвязь между ними в обществе. Таким образом, социальный капитал можно понимать как один из показателей культурности общества. Понятие "социальный капитал" введено Пьером Бурдьё в 1980 году для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. В концепции П. Бурдьё социальный капитал является групповым ресурсом, а его ценность заключается в возможности снижения транзакционных издержек, что в конечном счете приводит к увеличению прибыли организации. При этом ключевой предпосылкой для построения социального капитала является установление дружественных и честных отношений с членами другой группы [Бурдьё, 2002].

Таким образом, **высокий уровень всеобщего взаимного доверия, сотрудничество, общение, взаимопонимание – всё это составляет социальный капитал сообщества, и чем лучше он развит, тем больших творческих успехов это сообщество способно достичь.**

2. **К творчеству ведет альтруистический принцип игры**, принцип "искусства ради искусства", йогическая способность трудиться не ради получения плодов труда, но ради самого

трудового процесса, что заложено в механизме внутренней мотивации жизненной активности человека, поскольку **стремление получить награду способствует уменьшению внутреннего интереса (внутренней мотивации) к определенному виду деятельности**, что выяснили эксперименты с детьми, которых разнообразно мотивировали к той или иной деятельности [Развитие личности ребенка, 1987, с. 148-149].

При этом, как оказалось, можно значительно снизить мотивационный интерес человека к творческой, приносящей ему радость работе, если начать щедро вознаграждать ее плоды; при этом сама работа может утрачивать характер творческой активности.

Это же относится и к творческой коллективной работе, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами, поскольку трудовая активность здесь совершается не для получения личных выгод, но для **блага всех**) и регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодостаточной, самодетерминирующей сущности. Психология учит, что внутренняя мотивация реализуется как:

1) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и

2) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что реализуется в поведении, способствуя формированию непрагматического, творческого мировоззрения. Внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе, то есть делает труд первой жизненной потребностью.

Напротив, деятельность, пусть даже и коллективная, творческая, в которой начинает присутствовать прагматическое целеполагание, перестает быть творческой.

Приведем пример.

На одном из островов жило примитивное сообщество, которое обустроивало свою жизнь благодаря творческому коллективному труду. Все были счастливы благодаря радостной творческой активности, а в языке этого сообщества даже не было слова, обозначающего "труд" (см. книгу Ж. Ледлоф "Как вырастить ребенка счастливым"). Но вскоре на остров прибыли миссионеры, которые увидели всю "нелепость" жизни примитивного племени, труд членов которого никак не оценивался и поэтому никак не оплачивался. После утверждения на острове "цивилизованных форм" трудовой деятельности, жизнь племени постепенно погрузилась в ад современной цивилизации: уровень социальной агрессии и индивидуализма значительно возрос, и жизнь племени стала напоминать жизнь современного общества с его многочисленными язвами – наркоманией, агрессией, преступностью, моральной деградацией.

Приведем еще один пример.

Речь идет о выдающемся математике *Г.Я.Перельмане*, доказавшем гипотезу Пуанкаре. В сентябре 2011 года математик **отказался** принять предложение стать членом РАН. В 1996 году Г.Я.Перельману была присуждена Премия Европейского математического общества для молодых математиков, от которой он **отказался**. В 2006 году Григорию Перельману за решение гипотезы Пуанкаре присуждена международная премия "Медаль Филдса", однако он **отказался** и от неё. Из интервью Григория Перельмана: "Чужаками считаются не те, кто нарушает этические стандарты в науке. Люди, подобные мне, – вот кто оказывается в изоляции". В 2007 году британская газета *The Daily Telegraph* опубликовала список "Сто ныне живущих гениев", в котором Григорий Перельман занимает 9-е место. В марте 2010 года Математический институт Клэя присудил Григорию Перельману премию в размере одного миллиона долларов США за доказательство гипотезы Пуанкаре, что стало первым в истории присуждением премии за решение одной из *Проблем тысячелетия*. В июне 2010 года Перельман проигнорировал математическую конференцию в Париже, на которой предполагалось вручение "*Премии тысячелетия*" за доказательство гипотезы Пуанкаре, а 1 июля 2010 года публично заявил о своём **отказе** от премии. В сентябре 2011 года институт Клэя совместно с институтом Анри Пуанкаре (Париж) учредили грант для молодых математиков, деньги на оплату которой пойдут из присужденной, но не принятой Григорием Перельманом "*Премии тысячелетия*".

Можно предположить, что выдающиеся успехи Г.Я.Перельмана связаны, прежде всего, с тем, что он является творческой личностью, для которой сам **процесс (научного) творчества является**

самодостаточным и не требует прагматической мотивации. Получение математиком за свой творческий труд высоких наград означает для него, что его дальнейшие исследования будут, так или иначе, мотивироваться прагматическими соображениями. А поэтому потеряют творческий характер, и, следовательно, не достигнут выдающегося результата. Таким образом, отказ Г.Я.Перельмана от всяческих наград за свой творческий труд есть не что иное, как стремление продолжать утверждать себя творческой личностью.

В основе **социально-педагогической системы гармоничного развития человека А.С.Макаренко и И.П. Иванова**, положены как **принципы партнерства (Западный цивилизационный проект), сотрудничества (Славянский цивилизационный проект), так и традиции (Восточный цивилизационный проект).**

1. Славянский цивилизационный проект, принципы сотрудничества:

- **обязательный ежедневный коллективный и учебный труд; бодрый, "мажорный" тон даже в самых сложных ситуациях, когда процесс выступает более важным, чем результат;**
- **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 и взаимных обязательств, структурирование коллектива на разновозрастные микрогруппы, объединенные общими задачами по организации совместной деятельности; отношения творческого содружества разных поколений коллектива колонистов; феномен временных "советов дела" при высшей власти "общего сбора" (что предвосхитило современный принцип коллективного творчества – "временные самоуправляемые команды"); многодневные "сборы", летние палаточные лагеря, коммунарский дух и др.**

2. Западный цивилизационный проект, принципы партнерства:

- **коллективное планирование, коллективное исполнение и подведение итогов любой деятельности с обязательной положительной оценкой каждого, кто сделал реальный вклад в достижение желаемого результата;**
- **принцип "завтрашней радости" – постоянное целеполагание, которое освобождает человека от актуальной данности, формируя механизмы надситуативности, свойственные творческой активности и кристаллизующие личность как уникальную, свободную и тождественную только себе сущность, выступающую целью развития человека ;**
- **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");**

3. Восточный цивилизационный проект, принцип традиции, общей заботы:

- **включение воспитанников в общую заботу об окружающих, что нивелирует индивидуально-прагматический принцип западного общества;**
- **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 и выражало основной механизм социальной инициации.**

Выводы

1. 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 мирозерцания, 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 кристаллизироваться в изолированную, личностно-индивидуальную сущность, разводящую субъект и объект познания по полюсам, отражающую мир принципиально биполярно-антиномическим способом, обнаруживая принцип эгоизма и возможность приспособляться 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 выхолащенно-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 неэнтропийной 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].

2. Педагогика сотрудничества реализует творческую активность и выступает механизмом формирования личности, что объясняется такими положениями.

1) Работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами), регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодетерминированной сущности. Из психологии известно, что внутренняя мотивация реализуется как: а) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и б) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что сказывается соответствующим образом в **поведении и мировоззрении**. Это способствует формированию непрагматического, творческого мировоззрения, которое характеризуется целым рядом свойств. Итак, внутренняя мотивация реализуется единственно в актах творческой деятельности, освобождая человека от внешних мотивационных установок (направленных на обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) и обнаруживая **надситуативную активность**, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства". Таким образом, внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе. И именно поэтому свободная творческая коллективная деятельность человека является в **высшей степени притягательной для человека**, ибо эта деятельность освобождает человека от участи биологического робота, является главным условием актуализации личностно-волевого начала в человеке, что соответствует **магистральному направлению эволюции человека** как *Homo sapiens*. Такая творческая работа, не мотивируемая внешней средой, освобождает человека и от тривиальных целей этой среды (вознаграждение за работу). Человеческий труд превращается в труд ради самого труда, что свойственно именно творческой деятельности как **самоценной сущности**. Здесь соиздается синергетический механизм **гармоничного соответствия индивидуального и коллективного**, ибо в этих условиях человек как контролирующее начало, контролируя себя, одновременно контролирует и весь мир и, наоборот, контролируя мир, контролирует себя.

2) Если, как показали психологические исследования, творчеству свойственен отрыв от прагматических жизненных целей (надситуативность) и **альтруизм, эмпатия**, то любая творческая деятельность не только стремится неопределенно долго себя поддерживать, но и наполняется альтруистическим смыслом – заботой об окружающих. Действительно, творческая деятельность как деятельность ради деятельности, лишенная прагматической мотивации всегда имеет определенные результаты в виде плодов, которые, согласно принципу сохранения вещества и энергии, просто не могут пропасть втуне. Поэтому эти плоды и направляются для помощи другим – тем более, что к этому подвигает человека и **эмпатическая установка любой творческой деятельности**. Данная

эмпатическая установка проистекает из самой природы творческого человека, являющегося принципиально целостной открытой системой. Такой же целостной открытой системой является и любой творческий акт, для которого характерен своеобразный системный коллективизм – соединение элементов ("строительных материалов") в целостный конгломерат, в котором **каждый индивидуальный элемент выступает сверхценным для всей системы** (и следовательно для каждого ее элемента), поскольку устранение из системы единственного ее элемента приводит к разрушению ее целостности (синергетический принцип "один за всех и все за одного). **Поэтому творческий человек является принципиально коллективисткой, соборной, ноосферной сущностью, как и истинно коллективистская личность является творческой.** Повторим еще раз, что **творчество по своей природе коллективно**, ибо творчество, которое по своему определению есть создание нечто принципиально нового, предполагает соединение наличных элементов в целостную систему, в которой обнаруживаются системные свойства целого – **принципиально новые качества**, которые никогда до этого не существовали. Но творчество как самодостаточная сущность является свободной и "анархической", поскольку, как учит синергетика, в состоянии "системной анархии" – хаотически-бифуркационной фазе развития системы, она, во-первых, предстает как единое целое и в этом смысле упорядоченной, и, во-вторых, хаотической сущностью, способной обнаружить принципиально новые векторы своего развития. В этом заключается **творчество природы** (Г. Спенсер). Поэтому свободная личность, способная к свободным (принципиально новым) поступкам, способна поэтому и к акту творчества – творению принципиально новых артефактов.

3) Творчество как эмпатия выступает источником мудрости, ибо умение эмпатически сопереживать и способность встать на точку зрения другого человека О. К. Тихомиров назвал свойством истинно мудрого человека [Тихомиров, 1984]. Отсюда проистекает мудрость творческого человека, которая самым непосредственным образом связана с процессом познания действительности.

3. Можно говорить о трех цивилизационных проектах: Западном (левополушарном, где реализуются педагогика партнерства и принцип закона), Восточном (правополушарном, где реализуется педагогика общей заботы и принцип традиции) и Центральном Славянском (характеризуется межполушарным синтезом, где реализуется педагогика сотрудничества и принцип справедливости).

4. Игнорирование педагогики сотрудничества ведет к нивелированию как славянского цивилизационного кода, так и славянской педагогики сотрудничества – соборности, коллективизма, творчества. Целесообразным является замена в Концепции термина "педагогика партнерства" на термин "**педагогика партнерства-сотрудничества-общей заботы**".

1.2. РАЗВИТИЕ МИРА В КОНТЕКСТЕ ПОЛОВОГО ДИМОРФИЗМА

Разломленность человеческого бытия на фрагментарные формы жизни, мужскую и женскую, есть нечто большее, нежели случайное биологическое состояние, нежели чисто внешняя обусловленность психофизической организации: двойственность полов относится к бытийному строю нашего... существования... Каждый из нас выступает одновременно личностью и носителем пола, ... каждый из нас лишен другой половины человеческого бытия, лишен в такой степени, что именно эта лишенность и порождает величайшую и могучую страсть, глубочайшее чувство, смутную волю к восполнению и томление по непреходящему бытию – загадочное стремление обреченных на смерть людей к некоей вечной жизни

Ойген Финк

Вначале [все] это было лишь Атманом в виде пуруши. Он оглянулся вокруг и не увидел никого кроме себя. И прежде всего он произнес: "Я есмь". <...> Он боялся... И он подумал: "Ведь нет ничего кроме меня, – чего же я боюсь?" И тогда боязнь его прошла, ибо чего ему было бояться?.. Поистине, он не знал радости... Он захотел второго. Он стал таким, как женщина и мужчина, соединенные в объятиях. Он разделил сам себя на две части. Тогда произошли супруг и супруга... Поэтому пространство это заполнено женщиной. Он сочетался с нею. Тогда родились люди.

[Брихадараньяка Упанишада // Упанишады. Книга 1. – М.: Ладомир, 1991. – С. 75-77].

Женщины мужайтесь, мужчины женитесь

Молодой монах принял постриг, и в монастыре первым его заданием было помогать остальным монахам переписывать от руки церковные уложения, псалмы и законы. Поработав так неделю, монах обратил внимание, что все переписывают эти материалы с предыдущей копии, а не с оригинала. Удивившись этому, он обратился к отцу-настоятелю:

– Падре, ведь, если кто-то допустил ошибку в пер вой копии, она же будет повторяться вечно, и её никак не исправить, ибо не с чем сравнить!

– Сын мой, – ответил отец-настоятель, – вообще-то мы так делали столетиями. Но, в принципе, в твоих рассуждениях что-то есть!

И с этими словами он спустился в подземелья, где в огромных сундуках хранились первоисточники, столетиями же не открывавшиеся. И пропал. Когда прошли почти сутки со времени его исчезновения, обеспокоенный монах спустился в те же подвалы на поиски святого отца. Он нашёл его сразу. Тот сидел перед громадным раскрытым томом из телячьей кожи, бился головой об острые камни подземелья и что-то нечленораздельно мычал. По покрытому грязью и ссадинами лицу его текла кровь, волосы спутались, и взгляд был безумным.

– Что с вами, святой отец? – вскричал потрясённый юноша. – Что случилось?

– Celebrate, – простонал отец-настоятель, – слово было: "celebrate" а не "celibate"! ¹²

[Притчи, 2006, с. 26].

В тайном слиянии двух человеческих тел незримым третьим присутствует всё общество.

Жан Ростан

Йони и фаллос почитались почти всеми древними народами как символы творческой силы Бога. Сад Эдема, Ковчег, Ворота Храма, Покрывало Мистерии, рыбий пузырь, или овальный нимб, и Святой Грааль являются важными примерами символов йони; пирамида, обелиск, конус, свеча, башня, Кельтский монолит, шпиль, колокольня, Майское Дерево, Священное Копье являются примерами фаллического символа. При рассмотрении обожествления Приапа слишком много исследователей судят о языческих стандартах со своей колокольни, барахтаясь в грязи собственной вульгарности. Элевсинские Мистерии – величайшие из всех античных секретных обществ имели самые высокие стандарты морали и этики, которые когда-либо были известны. Тем, кто критикует использование ими фаллической символики, следует помнить язвительные слова короля Эдварда III: *Honi soit qui tal y pense*.

...Отец, мать и дитя составляют естественную троицу. Мистерии прославляли дом как высший институт, который осуществляет функционирование троицы как единого целого. Пифагор уподоблял Вселенную семье, говоря, что точно так же, как высший огонь Вселенной находится внутри небесных тел, так и по аналогии высший огонь мира находится в сердцах. Пифагорейцы и другие школы философии полагали, что единая божественная природа Бога проявляет себя в троичности Отца, Матери и Дитя... Таинство жизни есть величайшее таинство, раскрывающее перед посвященными мудрецами всех веков все свое божественное благородство и прославляемое ими как высшее достижение природы.

Сегодняшнее жеманство, однако, рассматривает это самое таинство неприемлемым для людей со святостью в мышлении. В полном противоречии с разумом предполагается, что невинное размножение

¹² *celebrate* – (англ.) празднуй, радуйся, прославляй. *Celibate* – (англ.) воздерживайся (сексуальное воздержание – одна из основ католицизма).

невежества более предпочтительно, нежели добродетель, рожденная от знания. Тем не менее, человек должен понять, что ему никогда не надо стыдиться истины. Пока он не научился этому, он лжет своему Богу, своему миру и самому себе. В этом отношении христианство, к сожалению, пропустило шанс успешно свершить свою миссию. Провозглашая человеческое тело живым храмом живого Бога, на том же выдохе христианство утверждает, что субстанция и функции этого дома нечисты, а их изучение оскверняет чувства праведников. Такая позиция представляет человеческое тело, обиталище Бога, униженным и обесславленным. И все же сам крест является фаллическим символом, а вытянутые узкие окна храмов являются символом йони, то есть символом тех языческих Мистерий, которые выжили, несмотря на крушение родивших их Мистерий. Сама христианская церковь заимствовала все эмблемы культа Приапа, потому что сама земля, на которой стоит церковь, является, будучи основой плодородия, первейшим символом йони. В то время как присутствие этих эмблем воспроизведения либо не осознаётся, либо просто неизвестно большинству публики, ирония ситуации не всегда должным образом оценивается и улавливается. Только тот, кто знаком с секретным языком античности, способен понять божественную значимость этой эмблематики..."

М.П.Холл [Холл М. П., 2007, с. 333-334].

И пролил Господь на Содом и Гоморру дождем серу и огонь от Господа с неба, и ниспроверг города сии, и всю окрестность сию, и всех жителей городов сих, и произрастания земли.

Бытие 19 : 24,25

Мир, образ Софии, есть Мать, Невеста и Жена образа Христова – Человека, ему подобная, ждущая от него заботы, ласки и оплодотворения духом. Человеку-мужу надлежит любить Мир-жену, быть с нею в единении, возделывать ее и ходить за нею, управлять ею, ведя ее к просветлению и одухотворению и направляя ее стихийную мощь и хаотические порывы в сторону творчества, чтобы явился в твари ее изначальный космос

П.А. Флоренский

Как заметил Оскар Уайльд, мужчины живут в будущем, а женщины – в прошлом: "Я люблю мужчин с будущим и женщин с прошлым".

Половой диморфизм выступает колоссальнейшим фактором социальной реальности, что требует анализа процесса **развития мира в контексте полового диморфизма**.

В "Пире" Платона представлен миф о перволюдях, сочетающих в себе оба пола – мужской и женский. Тело у них было округлое, имеющее четыре руки и ноги¹³. Подобный миф мы встречаем в *Талмуде*, в *Авесте*, в *Книге Бытия*, где повествуется о том, что Адам был первоначально сотворен "мужчиной и женщиной", а потом Ева извлекается из его тела. Данный вывод находит отражение в идее сотворения Евы из ребра мужчины, поскольку древнееврейское слово "цела" переводится не только как "ребро", но и как "бок", "сторона", что говорит о том, что женская часть Адама была у него отнята и воплощена в Еву.

Как видим, изначально человек был единой сущностью, характеризующейся четырехэлементным составом, ибо помимо полярных начал (субстратно-статических элементов) имел еще два динамических элемента – амбивалентные стремления своих начал к расщеплению и одновременно к воссоединению.

В этой связи интересны представления К. Юнга об эволюции человека. На *первом этапе* актуально бессознательное, являющееся обоуполой сущностью. Эта недифференцированная целостность выражена посредством образов гермафродитов в архаическом мифе и античном искусстве. Сознание же фиксирует и культивирует половую (и не только половую) дифференциацию (*второй этап*). На *третьем этапе* человек, достигая сознательной рефлексии своего бессознательного, открывает онтологические возможности противоположного пола в самом себе. Это создает предпосылки для синтеза противоположных начал своей личности, для освобождения от идеологии полового диморфизма, о чем пишет А. Маслоу, когда указывает, что негативное отношение к женскому началу в самом себе проецируется у человека в негативное отношение к женщине вообще¹⁴. При этом констатируется процесс существенного стирания психологической грани между полами [см. Русалов, 1991; Геодакян, 1989]¹⁵.

¹³ Как отмечает С. С. Аверинцев, анализируя этот миф, круг и четверица – универсальные символы целостности [Аверинцев, 1975, 1989].

¹⁴ Новые исследования подтвердили, что семья извращенцев – опасное место для жизни детей. Исследования американского социолога Марка Регнеруса с Остонского Университета (США), в котором приняли участие наибольшее на данный момент для подобных исследований количество участников – 3000 респондентов, показало ужасные реалии детей, которых воспитывали содомиты. Это исследование опиралось на уже взрослых людей, которых в детстве воспитывали пары извращенцев. 12% детей однополых пар

Данный процесс порой приобретает весьма драматическое звучание¹⁶.

В целом, космогонические представления многих народов мира включают в себя принцип полового диморфизма, который отражен в современной **теории дифференциации полов** В.А. Геодакяна о двух "альтернативных аспектах" эволюции человечества, связанных с процессами взаимодействия полов [Геодакян, 1989]. При этом женский пол можно соотнести с категорией симметрии (отвечающей "консервативной тенденции" эволюции, по В. А. Геодакяну), а мужской –

планировали самоубийство (среди детей, которые воспитывались в нормальных гетеросексуальных семьях этот процент составляет 5%), во взрослом возрасте воспитанники однополых пар более склонны к брачной неверности – 40%, по сравнению с 13% воспитанных в нормальной семье. Воспитанники однополых «браков» преобладают среди безработных 28% в отношении 8% выходцев из нормальных семей. Также уже в детском возрасте дети из содомитских союзов вынуждены гораздо чаще обращаться к психотерапевтам, в отличие от своих сверстников из нормальных семей, – 19%, по сравнению с 8% детей с нормальных семей. И не наиболее шокирующие данные: 40% воспитанников однополых пар были заражены венерическим заболеванием, или являются на данный момент, в то же время их сверстники из гетеросексуальных семей составляют намного ниже процент – 8%. Сodomитские организации США подняли большую кампанию против обнародованных в июне прошлого года результатов Регнерусового исследования, требуя среди прочего его отставки в Университете. Однако недавно Остинский Университет обнародовал результаты внутреннего расследования по вопросу научности Регнерусовых результатов. "Университет Техаса в Остине подтверждает, что не проводит служебного расследования в связи с заявлениями о научном обмане против профессора Марка Регнеруса. Согласно нашим данным, не существует никаких доказательств для проведения служебного расследования, поэтому этот случай Университет считает завершенным. Внутреннее расследование, проведенное Университетом, признало эти исследования научно легитимными", – говорится в заявлении ("*Дети из "семей" содомитов: шокирующая статистика.* – <http://inok-arkadiy.livejournal.com/289538.html>).

¹⁵ Городской суд Амстердама удовлетворил иск неправительственной правозащитной организации "Хьюман Райтс Вотч" и запретил детский фильм "*Гостя из будущего*", пишет fognews.ru. (<http://publik.delfi.ee/news/varia/v-gollandii-zapretili-sovetskij-film-gostya-iz-buduschego.d?id=64687290>). Список запрещенных к показу на Западе советских фильмов пополнился. Очередной жертвой, в войне европейской политики социальной толерантности и мультикультурализма против гомофобии, пала любимая всеми "Гостя из будущего". Поводом для столь сурового судебного решения послужил иск, поданный международной неправительственной правозащитной организацией Human Rights Watch. Претензии правозащитников звучат настолько несурово, что в это просто невозможно было бы поверить, если не знать о других, не менее абсурдных исках. И так, по мнению голландских представителей упомянутой организации, детский многосерийный фильм "*Гостя из будущего*" пропагандирует, ни больше ни меньше, дискриминацию на основе сексуальной ориентации. В качестве доказательства истец предоставил заключение проведенной культурологической экспертизы, в которой было указано, что "В изученном экспертами аудиовизуальном произведении имеются скрытые признаки присутствия пропаганды сексуальной дискриминации, ввиду задействования в качестве главных отрицательных персонажей, и противопоставления их положительным гетеросексуальным героям, двух лиц одного пола, принадлежащих к одной социальной группе и испытывающих взаимную приязнь". На основании заключения голландских экспертов-культурологов суд принял решение удовлетворить иск и ввести запрет на трансляции в эфире и распространение на физических носителях фильма "*Гостя из будущего*" на всей территории Голландии. Ну, чтобы не травмировать тонкую душевную организацию представителей сексуальных меньшинств. Вот так, одним ударом молотка, кассационное воззвание Алисы к прекрасному далёку не быть с ней жестоким было отклонено справедливой нидерландской Фемидой. Это уже не первый случай запрета советских детских фильмов в Голландии, связанных с исками воинствующих борцов за права сексуальных меньшинств. Пару месяцев тому назад (21-го мая) этот же суд вынес аналогичное решение в отношении фильма "*Тимур и его команда*". В поданном тогда иске говорилось о том, что фильм является агрессивной пропагандой гетеросексуальных отношений среди подростков, и ущемляет права гомосексуалистов, демонстрируя обществу их функциональную репродуктивную неполноценность. Для тех, кто не читал эту книгу Аркадия Гайдара или не смотрел фильм напоминаем, что главный герой произведения, пионер Тимур, в своей войне против садово-дачных хулиганов абсолютно не толерантно выбрал себе в помощницы дочь красного командира Женю и оказывал ей всевозможные знаки внимания. В этой связи интересна информация о том, что правительство Франции в среду узаконило однополые браки. Против были местные католики и консервативная оппозиция. Но "браки для всех" было одним из предвыборных обещаний президента Олланда. В тексте закона при этом много спорных моментов. Формулировка "мама, папа, я – дружная семья" во Франции уходит в прошлое – по крайней мере, в официальных текстах: законопроект о легализации однополых браков, одобренный кабинетом министров, предусматривает замену слов "мать" и "отец" во всем Гражданском кодексе на "родитель А" и "родитель Б". Вместо "муж" и "жена" предстоит писать бесполое "супруги". И чем больше подробностей становится известно о пока еще только готовящемся законопроекте, тем заметнее раскол во французском обществе. Представители сексуальных меньшинств уверены — все это не помешает Франции стать двенадцатой страной мира, признавшей однополые браки (<http://telegrafist.org/2012/11/08/17217/>).

Госдеп США незамедлительно осудил принятие депутатами Госдумы проекта закона, запрещающего пропаганду гомосексуальных отношений среди детей и подростков. По мнению Госдепа, запрет пропаганды гомосексуализма противоречит международным обязательствам России по соблюдению прав человека (<http://nstarikov.ru/blog/23178>)

¹⁶ "...по мнению европейцев, угрозу для их ценностей и образа жизни представляет не пропаганда гедонизма и всех немислимых форм разврата, не радикальный ислам, захватывающий в Европе все новые позиции, а традиционное христианство.

Трудно поверить? Вот тогда свежий пример: Высший суд, входящий в Верховный суд Великобритании, принял принципиально новое решение, которое может иметь серьезные последствия для процессов усыновления детей верующими семьями.

Суд высказал мнение, что христиане с традиционными взглядами на сексуальную этику, не должны быть усыновителями – поскольку их убеждения несут угрозу для приемных детей.

Джонсы обратились в городской совет в 2007 году с просьбой передать им на воспитание ребенка. Однако городской совет помешал их ходатайству, поскольку не одобрил отказ Джонсов по содействию по изучению такого явления как педерастия.

Да-да, знакомство детей с этим омерзительным извращением в Соединенном Королевстве является обязательным! Аргументируя решение, суд высказал мнение о том, что традиционные христианские нравственные убеждения потенциально опасны для детей, а родители с христианскими убеждениями не подлежат рассмотрению на роль потенциальных приемных родителей.

Иными словами, согласно официальной позиции Великобритании если ребенок не будет подробно осведомлен, причем исключительно в "позитивном" ключе, то его психике и личностному развитию будет нанесен непоправимый урон.

Этот аспект признается настолько важным, что люди, претендующие на роль приемных родителей, обязаны гарантировать, что ребенок непременно будет осведомлен о "радостях" гомосексуализма. При этом стоит отметить, что гомосексуальные "семьи" имеют приоритетные права на усыновление, и от них никто не требует, чтобы они осведомляли приемных детей о христианстве.

Решение британского суда полностью соответствует логике развития (вернее деградации) нынешней Европы. И это полностью доказывает правоту Александра Пара: с нами не хотят сблизиться вовсе не из-за коррупции или мигрантов. ЕС считает, что наши религиозные ценности несут для него угрозу. Почему? Да потому, что они могут оказаться для какой-то, возможно значительной части европейцев, нужными и вся работа по превращению жителей Европы в безнациональную, бессемейную, бесполоую и потому абсолютно управляемую биомассу, может пойти насмарку". – Алексей Николаев (<http://rusmirzp.com/2012/12/06/category/religion/7054>).

асимметрии ("оперативная тенденция"). Такая "расстановка сексуальных сил" адекватна объективному положению вещей: у мужчин полушарная асимметрия имеет большую выраженность, чем у женщин, поведение которых в известном смысле более "симметрично", чем мужское [Русалов, 1993]. Кроме того, полушария головного мозга женщин имеют большее количество связей друг с другом, что говорит о более гармоничном его строении.

Теория В. А. Геодакяна утверждает, что генотипический половой диморфизм по половому признаку связан с его эволюцией: он появляется с началом эволюции, сохраняется, пока она идет, и исчезает, когда она заканчивается. При этом в онтогенезе признаки, по которым реализуется половой диморфизм, эволюционируют, как правило, от женской к мужской форме, когда женские признаки с возрастом должны ослабевать, а мужские – усиливаться.

В. А. Геодакян выделяет два типа среды по форме отбора, который на них влияет, – стабилизирующий и динамический. Кибернетический принцип совместимых подсистем, сформулированный этим исследователем, обнаруживает два типа подсистем – с консервативной ("женской") и оперативной ("мужской") специализацией. Исходя из этого можно говорить о двух противоположных типах патологий – двух типах психических заболеваний, связанных с функциональными особенностями полушарий головного мозга человека, правое из которых отражает консервативную, а левое – оперативную эволюционную тенденцию.

В целом здесь психосоматическое развитие понимается как идущее от женского к мужскому психосоматическому аспекту, а затем эти аспекты уравниваются [Геодакян, 1989]¹⁷. Подобное можно утверждать и в отношении развития хрональных особенностей человеческой психики, ибо женщины чаще относят свое "Я" к прошлому, а мужчины – к будущему [Кроник, Головаха, 1984; Головаха, Кроник, 1984].

Наиболее наглядно, хотя и несколько утрированно отличия мужчин и женщин иллюстрируются таблицей отличия мальчиков и девочек.

Таблица 4

Отличия мальчиков и девочек

<i>ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ</i>	<i>МАЛЬЧИКИ</i>	<i>ДЕВОЧКИ</i>
<i>Физиологические особенности</i>	Разброс врожденных признаков высок: значительное количество полезных и вредных генетических отклонений. Внешнее сходство определяется скорее врожденными, свойствами, чем влиянием внешней среды. Медленно изменяются, сложно приспосабливаются к окружению.	По генотипу (комплексу врожденных признаков) более однообразны, похожи между собой. Шире, чем у мальчиков возможности изменяться под воздействием внешних условий. При резком изменении обстоятельств жизни легко приспосабливаются, выживают.
<i>Восприятие</i>	В основном отличаются высокой остротой слуха и зрения. Хорошо ориентируются в пространстве, тонко дифференцируют многообразные запахи.	Чувствительны к шуму, отличаются высокой кожной чувствительностью, их раздражает телесный дискомфорт. Чувствительнее мальчиков к поглаживанию, прикосновению.
<i>Внимание</i>	Внимание связано с интересом к деятельности: чем она интереснее и более содержательнее, тем проще им быть внимательными, сосредоточенными, не отвлекаться. Замечания взрослого существенно не влияют на процессы внимания.	Внимание зависит от сложности задания и его социальной значимости: чем оно сложнее, тем тяжелее концентрируется внимание; чем более социально значимое задание, тем дольше девочка сосредоточена, сконцентрирована, внимательна. Отвечая на вопрос взрослого, смотрят ему в глаза, ища подтверждения правильности своих слов.

¹⁷ У мужчин более уязвимо левое полушарие головного мозга, и чаще встречаются психические нарушения, зависящие от поражения этого полушария. У женщин дело обстоит противоположным образом. При этом мозг мужчины организован более асимметрично, чем мозг женщины, как по вербальным, так и невербальным функциям. У женщин речевые функции локализованы в обоих полушариях, и это приводит к использованию ими преимущественно вербально-аналитической стратегии решения даже в невербальных задачах. При этом левое полушарие специализировано одинаково у женщин и мужчин для аналитического, последовательного вербально-логического мышления, правое же полушарие у мужчин более специализировано в аналоговом, образном, пространственном мышлении, которое меньше представлено у женщин ввиду его участия в речевом поведении [Коновалов, Отмахова, 1984; Брагина, Доброхотова, 1988, с. 67-69].

<i>Эмоциональные состояния</i>	В целом возбудимы более беспокойны, более раздражительны, нетерпеливы, невыдержанны, несдержанны, агрессивнее девочек. Негативная информация прорывается в сознание мальчиков чаще, чем у девочек. Более чувствительны к неприятному на ощупь, чем к приятному. Ярко и выразительно реагируют на эмоциональные раздражители.	Как правило, реже мальчиков обнаруживают раздражительность и агрессивность. Чаще их находят в позитивном настроении, однако перебежал эмоций высокий, эмоциональные состояния неустойчивы, легко переходят от плача к смеху. Активнее реагируют на приятное на ощупь, чем на неприятное.
<i>Мышление</i>	Ставят взрослому вопрос, чтобы получить конкретную информацию. Формулируют в основном индивидуальные, нестандартные, вариативные рассуждения. Выдвигают многообразные версии, предлагают разные варианты решения задач. Характеризуются хорошими зрительно-пространственными умениями, охотно решают пространственно-зрительные задачи. Пытаются установить закономерности, обнаружить причинно-следственные связи	Ставят взрослому вопрос ради установления контакта. Мышление однотипнее, чем у мальчиков, вопросы и ответы более однообразны, мнения схематичнее, реже о существенных вещах, чаще – о деталях. Вопросы в основном касаются взаимоотношений людей, бытовых ситуаций, чем выяснения закономерностей и причинно-следственных связей. С ростом трудностей уменьшается количество решенных математических задач. Уверенно действуют с буквенными символами, с изученными шаблонами, усвоенными способами действий.
<i>Речь</i>	На 4-6 месяцев позже девочек начинают говорить. Редко раскрывают в словах свой внутренний мир. В основном "молчуны", которые могут долго выбирать слова с тем, чтобы более четко передать содержание. Отвечают в основном нестандартно, у них лучше девочек развита сторона речи, связанная с поиском: нахождением словесных ассоциаций, решением кроссвордов, поиском нестандартных решений, проявлением смекалки, изобретательства. Рассказы лаконичны, в предложениях преобладают глаголы и междометия, с помощью которых передается динамика, движение, событийность жизни.	Раньше мальчиков начинают говорить. Развитие психики происходит на фоне "опредмечивания" жизни в целом. Владели большим, чем мальчики, словарным запасом, однако ответы более однообразны. Опережают мальчиков в речевых заданиях, и даже неречевые задания решают преимущественно речевыми способами. "Исполнительская" часть речи, речевой процесс хорошо развиты: лучше усваивают слова, правила; у девочек выше скорость речи и чтения, более совершенно правописание. Рассказы развернутые, события детализированы, в предложениях преобладают существительные и прилагательные.
<i>Физическое развитие</i>	На 2-3 месяца позже девочек начинают ходить. Выше мускульная активность, более ловкие движения, действия. В конце дошкольного возраста уступают девочкам в длине и весе тела, выносливости. Игры чаще опираются на дальнее зрение: бегают друг за другом, бросают предметы в цель, стремятся к освоению дальнего пространства.	Раньше мальчиков начинают ходить. Развита мелкая моторика рук. В целом сильнее мальчиков, выше их, имеют больший вес. Физически более выносливы, не такие ловкие и подвижные, как мальчики, более осторожные в своих движениях. Игрушки в ближнем пространстве, менее смелые и рискованные. Для игр им хватает маленького угла.
<i>Поведение</i>	Имеют высокую поисковую активность, тяготеют к освоению нового и широкого пространства. Чаще девочек нуждаются в изменениях, разнообразии, прогрессивной динамике жизни. Склонные к риску. Более самостоятельны и автономны, чем девочки, смелее принимают решение. Избегают избыточной опеки, пытаются освободиться от контроля, не любят подчиняться требованию, выраженному в императивной форме, могут вести себя агрессивно.	Активность направлена не на освоение нового, а на сохранение и закрепление достигнутого, передачу своего опыта другим, на выживание в новых условиях, приспособление к ним, нахождение своего места, обеспечение комфортного состояния. Активно проявляют себя там, где чувствуют себя уверенно. Демонстрируют другим свои украшения, наряды, игрушки, сладости, достижения. Охотно выполняют требования и распоряжения, упорядочивают помещение; украшают быт; опекают, беспокоятся, поучают, помогают ровесникам.

<i>Развитие личности</i>	Ведущий мотив поведения и деятельности – познавательный. Характеризуются широкими и в основном определенными интересами, которые выходят за пределы учебной программы. Характер в основном определенный, последовательный, прогнозируемый. Присущие волевые черты. Преобладают интеллектуальные и практические чувства. Склонны к креативному поведению, творческой активности. При нормальных условиях воспитания у них в основном формируется адекватная самооценка, они соотносят свои притязания и достижения. Не любят демонстрировать другим свои достижения. Искренние, откровенные, не умеют хитрить.	Ведущие мотивы поведения и деятельности – одобрение и социальная значимость результата. Интересы большей частью связаны с моральными и бытовыми аспектами жизни, редко выходят за рамки программных требований. Характер спонтанен, неопределенный, тяжело прогнозируется. Преобладают моральные и эстетичные чувства. Самооценка существенно колеблется под давлением внешних влияний. Нередко притязания выше реальных достижений. Сориентированы на внешний успех, добиваются признания авторитетных людей, склонны демонстрировать себя другим. Часто прибегают к хитростям, проявляют непоследовательность.
<i>Деятельность</i>	Не склонны к однообразной работе, не видят в ней смысла, быстро устают. Тяжело даются задания, организованные по принципу конвейера. Не любят легких, известных заданий, предпочитают заданиям поискового характера, которые требуют выдвижения новых идей, использования новых способов действий. Нетребовательны к качеству, тщательности, аккуратности в выполнении и оформлении. Долго "раскачиваются", пик работоспособности наступает не сразу, в ключевом материале нуждаются позже. Сориентированы не столько на результат, сколько на процесс деятельности. Во взаимодействии с ровесниками преобладают деловая форма, направленность на организацию совместной деятельности.	Ориентируются на подобное, шаблон, пытаются выполнять "как надо", "как требует взрослый". Отдают предпочтение знакомому, типичному. Добиваются высоких стандартов качества, большей частью действуют старательно, выполняют работу тщательным образом, любят внешнее украшательство и улучшение. Доводит освоенное к совершенству, высокому исполнительскому мастерству. В деятельность включаются сразу, быстро наступает пик работоспособности. Когда у мальчика работоспособность растет, девочка начинает уставать. Интересует не столько сам процесс, сколько результат деятельности и его оценка. В общении с ровесниками преобладают личностные мотивы, избирательное отношение, расчет.
<i>Отношение к оценке</i>	В основном доверяют своим возможностям, полагаются на собственный жизненный опыт, могут реалистично оценить сделанное, ориентируясь на качественно-количественные характеристики конечного результата. Меньше, чем девочки, зависят от внешних оценок, реже меняют свое мнение под давлением других.	Даже доверяя своим возможностям, большей частью отдают предпочтение оценке авторитетного взрослого, могут под ее давлением изменить свое мнение, выразить другое оценочное суждение. Оценка авторитетного взрослого является более значимой, чем объективные качественно-количественные характеристики конечного результата. Соглашаются с оценкой, редко и осторожно выражают сомнения по ее поводу.
<i>Воспитанность</i>	Чаще девочек слышат от взрослого замечания, упреки, их чаще наказывают, реже ласкают и берут на руки. Среди трудновоспитуемых случаются больше мальчиков. Хорошо воспринимают словесное обоснование, объяснение, доказанную мысль. Проявляют агрессивность в случае принуждения и унижения.	Больше мальчиков отвечают ожиданиям взрослых, идеальному стандарту поведения. Взрослые чаще хвалят их, употребляют ласкательные слова, разговаривают с ними по поводу переживаний, состояний человека, отношений. Характеризуются в основном нормативным поведением, стремятся быть приятными, заботливыми, помогать взрослому. Лучше реагируют на уговаривание и социальные преимущества, чем обоснованному доводу.

Отметим, что древнеславянский родоплеменной строй обнаруживает как идентичность, так и полное сходство многих объектов поклонения у разных племен. Сначала у славян были развиты представления о духах, живущих в неживых вещах или возле них (фетишизм); потом духи переходят в живую природу (тотемизм), и только после этого формируются представления о богах. Считалось, что на небе жили высшие существа-боги, на земли – разные духи, под землей – исключительно злые

духи (демоны). При этом сами люди постепенно становились более умными, более сильными, а боги все более очеловечиваются и начинают разделяться на мужские и женские ипостаси, что характерно для развитых политеистических религий.

В связи с этим важно отметить, что у З. Фрейда развитие человека реализуется как процесс трансформации “Я-либидо” в “объект-либидо” [Фрейд, 1991, 1997, 1998; Адлер, 1996]. И если активность правого полушария соотносится с парадоксальной фазой сна (сна со сновидениями [Херсонский, 1991]), с эмоционально-суггестивным состоянием (правое полушарие активно в гипнотическом трансе) [Катрубин, 1995], с половым возбуждением [Долин, Долина, 1972], и если также в онто- и филогенезе длительность парадоксального сна сокращается [Карманова, 1977], то развитие человека, идущее от право- к левополушарной активности, означает, что человек освобождается от ига гипноза, сомнамбулизма, сексуальности и аффектности.

Таким образом, подобно тому, как развитие человека идет от право- (то есть женского) к левополушарному (мужскому) аспекту психической деятельности, так же и на уровне мифологического сознания это развитие реализуется как переход от женского к мужскому космическому началу. Например, в вавилонском мифе мы встречаемся с гимном о победоносном восстании богов (мужчин) против “Великой Матери” Тиамет, которая правила Вселенной. После жестокой войны мужчины добывают победу, а тело Великой Матери расчлениают и создают из осколков Небо и Землю [см. Фромм, 1994, с. 145]. Расщепление единого жизненного принципа на мужское и женское начала мы встречаем и в индуизме [Упанишады, 1992]¹⁸.

При этом во многих мифологемах мужчина понимается как активно-творческое начало, а женщина – как пассивно-естественная сила [Сыркин, 1971; Gulik, 1961; Торчинов, 1982], когда оппозиция “мужское – женское” соотносится с такими асимметриями, как жизнь и смерть, правое и левое, небо и земля и др. [Иванов, 1978; Иванов, Топоров, 1974, 1995]. Нужно также сказать, что представление о женском начале как пассивной сущности не является универсальным, поскольку в тантризме мужское начало описывается как недифференцированный Абсолют, который должен быть “разбужен” женской энергией, выступающей активной творческой силой [Жуковская, 1977].

В целом, достаточно универсальной является мифологическая идея андрогонии – соединение в одной сущности мужского и женского начал [Токарев, 1980; Ваутанп, 1955], когда двуполые существа – андрогинны – считались богами, “сверхлюдьми” [Кон, 1989, с. 128]¹⁹.

Если говорить об андрогинности как образе половой гармонии и половой автономии, самодостаточности, следует привести результаты современных психологических исследований: индивиды, которые освобождены от жесткой половой типизации (фемининные мужчины и маскулинные женщины) отличаются более творческим отношением к жизни, более богатым поведенческим репертуаром и является психологически более благополучными [Кон, 1989, с. 121-221]²⁰.

Сближение полов, что было характерно и для некоторых древних социумов (см.: например, предание о Содоме и Гоморе), сейчас наблюдается в таких формах: наличествует тенденция рассматривать любовь (как и вегетарианство) как психическое нарушение, в то же время к педофелии стали относиться более лояльно, а однополые браки в некоторых странах узаконены²¹.

¹⁸ Интересную информацию о феномене половой дифференциации можно найти у Даниила Андреева, автора “Розы мира”, который следует древнему учению о том, что Бог имеет три ипостаси, мужскую, женскую и нейтральную. Мужская ипостась – Бог-Отец, женская – Бог-Дух, нейтральная – Бог-Сын. Развитие человечества, полагает Д. Андреев, идет от Отца (Ветхий завет) к Сыну (Новый завет), а от Него – к Духу (Завет Духа, “Третий завет”). В настоящее время, считают некоторые исследователи, пришло время Духа, торжества женской ипостаси Божества; звучание волн “Вечной Женственности” доносятся до слуха некоторых земель.

¹⁹ Все высшие боги древности были андрогинными: древнеиндийский Брами-Вак выделяет женскую ипостась (Шакти), египетский Бог Озирис превращается в Изиду, а затем опять возвращается к своему мужскому статусу; Аполлон, греческий Бог Солнца, сначала также был двуполым; о Зевсе иногда говорят как о Деве, а на могучем теле его художники иногда изображают женский атрибут Девы – грудь; двуполой считалась и богиня Венера (Афродита, Автора), которая в наиболее древних аллегорических портретах изображается с бородой [см. Дмитриева, 1994, т. 2, с. 249]. В древнем Риме изначально не разделяли божества по половым признакам, поэтому даже к Юпитеру обращались как к отцу или матери, мужчине или женщине. Подобным же образом с индуистским божеством Кришной можно вступать в самые разные отношения – от сыновних, дочерних, до отцовских, материнских и супружеских. Соответственно, древние мифы еще не знали идеи индивидуальной любви, человеческий организм является здесь как часть природы, а сексуальность – как всеобщая оплодотворяющая сила.

²⁰ Данный вывод можно проиллюстрировать тем, что согласно соответствующим тестам оценки по шкалам мужских и женских качеств не коррелируют между собой. Это означает: если оценки по женской шкале высоки, то оценки по мужской шкале не обязательно будут низкими, то есть у человека могут быть высокие показатели по обоим шкалам, что свидетельствует об его андрогинности [Развитие личности ребенка, 1987, с. 172-173].

²¹ С 2003 года в России число преступлений против детей выросло в 30 раз, при этом отношение властей к педофилам в целом лояльное. Примеры: “юный мажор из богатой семьи изнасиловал 14-летнюю девочку. Она забеременела. Отцовство он признавать

Интерес здесь представляет и то, что Филон Александрийский, следуя платоновской концепции идеи как вневременного образца вещи, понимал Адама Кадмона как "небесного человека", который изъят из разделения на мужской и женский пол и представляет собой идеальную парадигму "земного человека" [*Мифологический словарь, 1991, с. 20*].

При этом онто- и филогенетическая эволюция в плане этих аспектов идет от состояния полового единства (когда половые органы у эмбриона сначала недифференцированы [*Кон, 1989, с. 259*]) к состоянию половой дифференциации, когда наблюдается постепенная индивидуализация и сентиментализация сексуальных переживаний [*Кон, 1989, с. 111*], а подавление сексуальности, в частности, аскетическая тенденция христианства, как считают, имела следствием повышение психической ценности любви, чего не могла достичь античность [*Freud, 1957*].

Можно сказать, что сначала маленький ребенок не проводит жесткую половую дифференциацию внешней реальности, потом у подростков активный рост этой дифференциации активизируется, а у пожилых людей обнаруживается ориентация на андрогинию, то есть они выходят за пределы жесткой половой дифференциации, когда можно говорить о сближении мужского и женского сексуального сценария [*Кон, 1989, с. 222, 236*].

Важно отметить, что мифологически именно из сексуальной дифференциации возникает мир: согласно ведическому канону, "желание" было первобытной космологической силой, которая создала мир (*Ригведа, X, 129, 4*). Потом обнаруживается потребность гармоничного единства половых начал [*Bullough, 1976*], появляется чувство любви. Интересно, что платоновский идеал любви определяется как "жажда целостности и стремления к ней", при этом этот идеал строится на гомоеротической (направленной на себя) основе.

В целом здесь имеет место общая схема биологической эволюции: сначала актуализируется простейшая форма биологического размножения – деление одноклеточных организмов, когда каждый такой организм оказывается автономным в плане сексуальной ориентации. Потом биологический вид разделяется на два половых класса [*Лотман, 1977*], которые в конечном итоге стремятся соединиться, преодолеть состояние "половой расколотости", а также совместить "духовную" и "физическую" любовь. Таким образом, сначала репродуктивные и сексуально-эротические отношения не дифференцируются, потом такая дифференциация имеет место, что в

отказался, пытался расправиться с девушкой, угрожал ее семье. А сам нашел другую малолетку и стал жить с ней. Дело закрыли за неимением доказательной базы. Со своей новой пассией гламурный подонок тоже не ужился и заменил ее на новую несовершеннолетнюю... Восьмилетняя малышка продавала цветы в Минводах. На следующий день ее изувеченное и изнасилованное тельце нашли повешенным на дереве. Убийцей оказался не раз уже судимый за развращение и изнасилование маньяк, которого незадолго до этого условно-досрочно освободили. Другие две малышки из Благовещенска беззаботно играли во дворе. Одну из них прямо на глазах у изумленной подружки терзал очередной нелюдь. И его просто отпустили из-под стражи... Педофилам по закону не запрещается работать в школе и других образовательных учреждениях. В нашей стране одно из самых либеральных законодательств по наказанию за растление несовершеннолетних. Человек отсидит два, три, максимум четыре года и выйдет на свободу. Причем зачастую именно эта категория правонарушителей попадает под условно-досрочное освобождение" (<http://kp.ru/daily/25727/2718057/>).

Всемирная организация здравоохранения внесла любовь в официальный реестр серьезных заболеваний. Отныне международный шифр болезни – F 63.9. Любовь отнесли к психическим отклонениям, к пункту "*Расстройство привычек и влечений*". После алкоголиков, игроманов, маньяков-поджигателей, токсикоманов, клептоманов и выдергивателей волос. Общие симптомы: навязчивые мысли о другом; резкие перепады настроения; завышенное чувство собственного достоинства; жалость к себе; бессонница, прерывистый сон; необдуманные, импульсивные поступки; перепады артериального давления; головные боли; аллергические реакции; синдром навязчивой идеи (она любит, я знаю, но молчит). Также исследователи установили, что любовь длится не более четырех лет и она всего лишь некое "помешательство".

Отметим, что Э. Фромм рассматривает две противоположные формы любви: любовь по принципу бытия или плодотворную любовь, и любовь по принципу обладания или неплодотворную любовь. Если первая "предполагает проявление интереса и заботы, познание, душевный отклик, изъявление чувств, наслаждение и может быть направлена на человека, дерево, картину, идею. Она возбуждает и усиливает ощущение полноты жизни. Это процесс самообновления и самообогащения", то вторая означает лишение объекта своей "любви" свободы и держание его под контролем – "Такая любовь не дарует жизнь, а подавляет, губит, душит, убивает ее". Составляющие любви: по Э. Фромму: вдохновение (в книге: желание отдавать; дарить без вреда себе, но не жертвовать), забота, ответственность, уважение, знание; по М. Н. Эпштейну: желание, вдохновение, нежность, сочувствие; по Р. Дж. Стенбергу: доверие, страсть, обязательство (<http://www.drive2.ru/users/k1r/blog/4035225266124055579>).

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) опубликовала список неврологических расстройств и психических заболеваний, дополнив его сыроедением и вегетарианством, сообщает сайт *Globalscience.ru*. Специалисты их отнесли к группе расстройств, влечений и привычек. Одной из главных причин, побудивших экспертов отнести эти диеты к заболеванию стало известие о семье сыроедов из испанского города Малага, в которой родители довели своих детей до состояния комы, ограничивая строгой диетой. Дети были едва спасены благодаря соседям, вовремя среагировавшим на ситуацию и обратившимся за медицинской помощью. Оба родителя были отправлены в психиатрическую клинику для прохождения курса принудительного лечения и лишены права временно видеться с детьми. Психическое расстройство известное в науке как орторексия или патологическая страсть к здоровому образу жизни давно стала предметом беспокойства для медицинских специалистов. Они продолжают рекомендовать людям соблюдать здоровый образ жизни, при этом обращаются с призывом не переходить рамки разумного в этом вопросе. Интерес представляет отношение христианства к данной проблеме: "Не будь между упивающимися вином, между пресыщающимися мясом: потому что пьяница и пресыщающийся обеднеют, и сонливость оденет в рубище" – Прит.23:20, 21 (<http://matveychev-oleg.livejournal.com/208239.html>)

конечном итоге приводит к “духовному всплеску” человека, когда репродуктивный и сексуальный аспекты полового взаимодействия взаимопогашаются, а половые отношения сакрализуются и начинаются пониматься как “акт космической любви”. Предшествует этому процессу “десекуализация” человека, когда полная сексуальная свобода обесценивает сексуальные чувства и делает общественную и личную жизнь нейтральной, бесполой, скучной [Кон, 1989, с. 169], что способствует усиленному **формированию садомской культуры**²².

²² В Германии половые извращения стали нормой. Здесь относятся к гомосексуализму практически как к нормальному виду половых отношений. Бывший мэр Гамбурга и мэр Берлина – открытые гомосексуалисты.

Большинство родителей в Германии переживают не о том, что их дети 14-15 лет занимаются сексом, а тем, что они не имеют понятия о контрацепции и о венерических болезнях. В школах Германии практикуется сексуальное просвещение детей, где гомосексуализм стоит в одном ряду с нормальными половыми отношениями.

В 2011 году на голландском телеканале BNN в телешоу под названием "Proefkonijnen" ведущие Денис Сторм и Валерио Зено съели мясо друг друга. До передачи им была сделана операция, в ходе которой у них был вырезан небольшой кусочек мяса (мышечной ткани), которое, затем, уже на передаче они приготовили и съели.

Правительство Соединенного Королевства поддержало запрет для рабочих и служащих британских компаний открыто носить нательные крестики, оправдав увольнение за подобное деяние. За то, это же правительство разрешило к продаже изобретённые в Швейцарии детские презервативы.

В Британии также позаботились и о здоровье юных девушек. Ученицы Оксфордшира получили возможность... делать заказ средств экстренной контрацепции при помощи смс-сообщений. Таблетки девочкам выдают школьные медсестры. Воспользоваться столь современной услугой могут школьницы, достигшие 11 лет. Данная программа была разработана местной администрацией и региональным отделением Фонда первой медицинской помощи.

В Норвегии уровень нравственности опустился ниже всех возможных границ. На парадах половых извращенцев присутствуют дети, которые держат в руках транспаранты, пропагандирующие гомосексуализм и однополые союзы. Парады содомитов в этой стране стали общественными, общегородскими праздниками.

Органы ювенальной юстиции полностью контролируют поведение родителей и детей. Главный тезис властей — биологические родители больше не должны иметь приоритета в воспитании своих собственных детей. Родителей могут наказать вплоть до изъятия ребёнка даже за угощение детей конфетами. Количество сладкого должно строго контролироваться.

В Норвегии законодательно запрещено плакать, слёзы — признак эмоциональной нестабильности. Слёзы матери лишившихся детей из-за ювенальной юстиции, в суде будут являться доказательством того, что она нестабильная или сумасшедшая, и лишь усугубят «вину».

Ювенальная система в Западной Европе стала карательным органом разрушающим семьи. К примеру в Швеции ежегодно у родителей забирают в среднем 12 тыс. детей. Предлогом могут быть "ошибки в воспитании", "умственная неразвитость родителей" и даже "чрезмерная опека".

С 1979 года здесь существует абсолютный запрет на телесное наказание детей. Родители не могут безнаказанно дать ребёнку подзатыльник, потянуть за ухо или повысить на него голос. За наказание ребенка грозит 10 лет тюрьмы. Еще с детского сада дети в подробностях проинформированы о своих правах и необходимости сообщать полиции о такого рода происшествиях. И они этим пользуются. В конфликте между интересом ребенка и интересом родителя государство принимает сторону ребенка.

В 2010 году в Содермальме, районе Стокгольма, сотрудники учреждения заменили в обращении к детям «он» и «она», по-шведски, соответственно, «han» и «hon», на бесполое слово «hen», которого нет в классическом языке, но есть в обиходе у гомосексуалистов.

В 1998 году в Швеции сенсацией стала выставка фотографа Элизабет Ольсон, изображившей Христа и его апостолов гомосексуалистами. Выставка пользовалась огромной популярностью, естественно, прежде всего, среди педерастов. Одним из мест, где она проходила, была кафедра Лютеранской церкви.

В 2003-2004 годах пастор Оке Грин в своих проповедях осуждал гомосексуальные связи, называя их грешными. За «неуважение к сексуальному меньшинству» пастор был осужден Судом первой инстанции на месяц заключения.

В 2009 году открытая лесбиянка Эва Брунне, была избрана на должность епископа Стокгольмской епархии.

В Дании, наряду с обычными публичными домами, где каждый желающий может удовлетворить свои сексуальные фантазии, есть публичные дома с животными, где люди платят за секс с лошадьми и другими животными. Такой вид услуг также получил широкое распространение в таких странах, как Норвегия, Германия, Голландия и Швеция. До тех пор, пока не произойдет каких-либо эксцессов, и пока ни люди, ни животные от этого не пострадают, правительства этих стран не будут вводить запрет на оказание такого рода услуг... (<http://rusmirzp.com/2013/01/27/category/threat/9926>)

Как и во всех других странах Евросоюза во Франции последовательно проводится антирелигиозная, в первую очередь антихристианская политика. Причины этого очевидны — христианство, по мнению руководства ЕС несет угрозу идеям евроинтеграции, поскольку противоречит новым «европейским ценностям». Таким, например, как однополые «браки» или система тотального контроля.

Под знаменами толерантности и политкорректности христиан последовательно стремятся вытеснить из всех сфер общественной жизни — из школы, армии, пенитенциарных заведений, органов власти. Даже с улиц европейских городов стараются убрать рождественские елки, которые, дескать, оскорбляют чувства иудеев и мусульман. Во многих странах ЕС под запретом оказались даже крестные ходы. Так, например в Дрездене не разрешили проведение крестного хода даже в память жертв варварских бомбардировок, стерших город в 1945 году с лица земли.

Но это не все, христиане непрерывно подвергаются шельмованию через СМИ, их обвиняют во всевозможных грехах, в фанатизме и мракобесии. В европейских городах развешивают антихристианскую рекламу.

... власти утверждают, что готовящиеся репрессии будут обращены не только против христиан, но и вообще против всех «религиозных экстремистов», в частности против салафитов. Было объявлено, что власти Франции намерены депортировать из страны радикально настроенных имамов-иммигрантов.

Очевидно, что разворачивается долгосрочная и продуманная кампания по полному вытеснению из общественной жизни тех, кто желает быть последователями Христа не только по названию, но и на деле, и жить в соответствии с Божьими заповедями и своей совестью. Против них начинается юридическое преследование, настоящие гонения, их будут загонять в подполье. Представляя в качестве альтернативы «вменяемых» и «адекватных» «христиан», которые венчают педерастов, и готовы выполнить все, что от них потребуют власти, евроинтеграторы, или Антидиффамационная лига (<http://rusmirzp.com/2013/01/09/category/religion/8647>).

... власти Великобритании, уже заявившие о поддержке официальных браков гомосексуалистов, намерены заменить выражение "муж и жена" в официальных документах термином "партнеры", "чтобы соблюсти права сексуальных меньшинств". Замена терминов производится в рамках кампании по легализации т.н. однополых браков. Активисты сексуальных меньшинств, за неудачные реплики в адрес которых уголовный кодекс Британии уже предусматривает многолетнее тюремное заключение, заявляют и о проекте изменений в законодательство, регулирующее семейно-брачные отношения. С их точки зрения, существуют ситуации, в которых использование термина «муж и жена» для обозначения супругов "неприемлемо". Также, по данным "The Telegraph", в официальных документах может быть запрещено использование словосочетания "мать и отец"... (<http://rusmirzp.com/2012/09/25/category/threat/3427>).

Садомская культура сейчас получает мощный импульс развития (как это бывало во всех человеческих популяциях – империях в период их расцвета перед упадком и разрушением) вследствие дефицита всех форм энергии, который ощущает человечество. Известно, что в ситуации недостатка геомагнитной активации организма (при обедненной геомагнитной среде существования, когда живые организмы подвергают экранированию от геомагнитного поля) организм начинает усиленно поглощать воду, то есть перепрофилируется в сторону **мужского типа**, ибо в этих условиях также наблюдаются такие феномены, как: *каннибализм, пансексуализм, повышенная агрессивность, массовые раковые метастазы, многокамерность внутренних органов* [Симаков, 1986; Мизун, Хаснулин, 1991, с. 54-115], то есть внутренние органы (которые, согласно ориентальной лечебной традиции, включают как женские плотные инь-органы, так и полые, мужские, ян-органы) трансформируются в мужские ян-органы. При этом пансексуализм означает то, что все объекты окружающей среды могут выступать как объекты сексуального домагательства, что и активизирует гомосексуальные и зоофильные ресурсы человека, делает его более "мужественным".

Интерес представляет здесь и то, что подобные симптомы (*пансексуализм, садизм, раковые болезни*) наблюдаются, согласно исследованиям Д. Колхауна, в условиях перенаселенности в сообществах живых существ, что также сопровождается раковыми опухолями и другими нарушениями, приводящими к резкому уменьшению рождаемости [см.: Вайнцвайг, 1990, с. 64].

Если принять к сведению, что напряженность геомагнитного поля на нашей планете за последние 2000 лет уменьшилось на 20-30 %, то становятся понятными, с одной стороны, необычайная эскалация агрессии при развитии культурных форм нашей цивилизации, а с другой стороны, мужественно-агрессивные, пансексуалистические порывы получают свое воплощение в изощренных садомских актах, а также в набирающих обороты кошмарных преступлениях современной эпохи, таких, как использование abortивного материала путем искусственного прерывания беременности, пересадка органов от похищенных доноров (разделить ужасную участь которых может практически каждый), каннибализм, рабство и садизм, деструктивные культы и сатанинские ритуалы с человеческими жертвоприношениями... все то, что толкает человечество в гибельную апокалипсическую бездну, в которую оно неумолимо сползает вследствие широкомасштабного разрушения космопланетарной среды своего существования и насаждения деструктивных ценностей – экологического вампиризма и антигуманного потребительского образа жизни, демонизирующих все социальные институты и слои современного общества.

В целом, можно говорить об **определенной закономерности развития психосексуального модуса человека и человечества**: сначала чувственно-эротичный и социальный аспекты человека соединены, потом мы наблюдаем их дифференциацию: как полагает З. Фрейд, у мальчика-подростка чувственно-эротическое желание и потребность в психологической близости сначала отделены, когда грубые сексуальные фантазии нередко сосуществуют с мечтой о нежной и возвышенной любви, лишенной сексуальной окрашенности [Кон, 1989, с. 209]. Впоследствии имеет место постепенная интеграция сексуальной и духовной сторон существования человека.

По подобной же схеме психополовое развитие человека идет от полигамии к моногамии, а от нее к "условной" полигамии, обнаруживающейся в условиях **сексуальной толерантности современности**,²³ которая проявляется в так называемой "сериальной моногамии", когда человек на протяжении своей жизни несколько раз выходит замуж или женится [Кон, 1989, с. 151]. Здесь можно говорить и о феномене акселерации, когда молодежь раньше созревает в половом плане [Властовский, 1976], что сигнализирует о явлении "возвращения к природе", но на новом эволюционном уровне²⁴.

²³ При этом "сексуальная революция" может пониматься некоторыми исследователями как условие общего освобождения человечества.

²⁴ Приведем некоторые цитаты из Раджниша, который анализирует высказывания Иисуса Христа, записанные в апокрифическом Евангелии от Фомы: "Иисус сказал: смотрите, я поведу ее (Марию Магдалину), чтобы сделать мужчиной... ибо любая женщина, которая сделала себя мужчиной, войдет в Царство (Отца)". По этому поводу Раджниш пишет следующее: "Вы (мужчины) – сомневаетесь, вы – спрашиваете, вы – исследуете; она же – ждет, когда придет мужчина, чтобы исследовать ее... и она может ждать бесконечно... Когда женщина вступает в мир религии, она должна следовать по совершенно иному пути, чем мужчина. Мужчина агрессивен, он сомневается, спрашивает, выходит на путь поиска, пытается все завоевать... Все его тело существует вокруг сексуальности, которая должна искать, проникать... Даже по поводу полета на Луну женщина просто будет смеяться и думать, что это глупо: "Зачем туда лететь?"... Если ко мне приходят мужчины, он говорит: "То, что Вы говорите, выглядит убедительным, вот почему я Вас полюбил". Женщины никогда так не скажут, они говорят: "Я Вас полюбила – вот почему то, что Вы говорите, кажется убедительным". Сделать женщину мужчиной означает

Известны факты: в организме мужчины, по сравнению с женским, больше воды, а в женском организме – больше жира (а жир, в свою очередь, выделяет фотоны света). Кроме того, при экранизации живого организма от геомагнитных полей (активизирующих активность протекания жизненных процессов), данный организм испытывает энергетический голод, что сопровождается каннибализмом, агрессией, а также потребностью в воде, что приводит к усиленному ее поглощению, накоплению в организме, за счет чего увеличиваются как размеры организма (выступающего своеобразным электро-резонатором), так и его индукционные возможности: поскольку вода является проводящей электрический ток средой, то воздействие на водную среду электромагнитными полями вызывает индуцирование электрического тока в организме, что активизирует в нем множество процессов, связанных с электрическими эффектами (перенос электрических зарядов в межклеточном пространстве, а также в меридианах, чакрах и т.д.). Еще один важный факт: в условиях длительного голодания организмы "пухнут от голода" именно за счет усиленного привлечения воды.

Все это позволяет сделать *вывод*, что женский организм имеет большие энергетические ресурсы, чем мужской, со всеми вытекающими из этого последствиями, одно из которых – ориентация женщин на установление социальных отношений, а мужчин – на двигательную активность, которая стимулирует энергообменные процессы в организме. В связи с данным выводом интерес представляют его педагогические последствия: как заметил А.С.Макаренко, физический труд является наиболее эффективным способом воспитания именно мальчиков, а не девочек, открытых к значимым социальным отношениям, которые, как видим, и выступают воспитательным фактором для развития девочек.

Если женское (правополушарное) начало соотносить с гиперстеническим, а мужское (левополушарное) – с астеническим конституциональными типами человека, то получаем следующую **схему развития человека как конституционального субъекта**: с одной стороны наблюдается движение от право- к левополушарным функциям, а с другой, наоборот – от лево-, к правополушарным функциям. Действительно, как пишет Д. Джарвис, астеники (которые характеризуются сниженным жизненным тонусом) в конце жизни становятся более активными, а у гиперстеников, напротив, в конце жизни энергетический тонус снижается [Джарвис, 1981, с. 27-28].

При этом как астеник, так и гиперстеник пересекают в своем жизненном движении некую точку (точку "максимального благоприятствования", "звездный час"), в которой они совмещают в равных пропорциях астеническое и гиперстеническое начала, что способствует их взаимной реализации и выходу к *Абсолюту*. Таким образом, природа дает шанс каждому человеку реализовать *Сокровенное Предназначение*. Но это имеет место только в достаточно узком пространстве индивидуального жизненного цикла (как говорят на Востоке, "призыв и зов не прозвучит здесь дважды").

Кроме того, как астеник, так и гиперстеник имеют возможность вести гармоничный образ жизни, компенсируя свой жизненный принцип. Так гиперстенику, для того, чтобы уменьшить кровяное давление и приблизиться к "нейтральному" функциональному состоянию, следует воздерживаться от животной пищи. Астеник в этом отношении "счастливее", он может принимать животную пищу. Данное разделение идеологии питания мы находим в Библии, где *Каин* и *Авель* выражали две противоположные культуры: Каин – земледельческую, Авель – животноводческую, которая "побеждает" земледельческую – Каин убивает Авеля²⁵.

Нужно сказать и то, что астеник (левополушарное существо) характеризуется жизненной асимметрией, ибо тяготеет к волеизъявлению и поддержанию своего "Я", что предполагает

сделать ее бессознательное сознательным... Это может быть сделано, но нужен великий мастер... который одновременно и мужчина, и женщина... Только он может помочь, так как он понимает обоих... Женщина должна преобразовать свое бессознательное, свою иррациональность в причинность, свою веру в вопрошание, свое ожидание в движение. А мужчина должен сделать прямо противоположное: превратить свое движение в покой, беспокойство в спокойствие, в постоянство, свое сомнение в веру. Он должен растворить свой ум в рациональном... Они должны двигаться с двух сторон: мужчина из мужественности, женщина из женственности. Разум мужчины – это лишь половина, а половина никогда не может стать целым. Поэтому они должны двинуться из своих статических положений – стать текучими, расплавиться друг во друге: стать асексуальными... Брахман – среднего пола, нейтрального пола; тот, кто достиг Брахмана, становится подобен Брахману: противоположности мужчины и женщины исчезают. И только тогда сущность свободна и полна..."

²⁵ Здесь можно говорить и о том, что с экономической точки зрения обществу выгоднее "безубойная" экономика, ибо возвращение мяса требует значительных растительных ресурсов, когда для образования 1 кг. веса животного требуется значительная масса растительной пищи, которая превосходит по калорийности калорийность 1 кг. мяса; поэтому с экономической точки зрения человеку более целесообразно употреблять растительную пищу.

поддержание границы между внутренним и внешним и способствует развитию эгоистической жизненной стратегии. Гиперстеник (парвополушарное существо) в этом отношении отличается от астеника, поскольку имеет тенденцию органически сливаться в окружающей среде и быть альтруистом. Именно поэтому астеники как выражение мужского начала, живут меньше²⁶.

Метаболизм (обмен веществ) у астеников более интенсивный, что заставляет их разрушать внешнюю среду с целью "поиска пищи". Гиперстеник же действует по принципу "жертвы". Известно, что метаболизм характеризуется количеством потребляемого кислорода. Он меньше у женщин, чем у мужчин, у младенцев по сравнению со взрослыми, у людей из восточных стран (Япония, Китай, Индия), чем из западных, у вегетарианцев, чем у мясоедов, он выше днем, чем утром [Шелтон, 1992, с. 6]. Кроме того, на Севере лучше адаптируются правополушарные типы – женщины и правополушарные существа (например, левши); на Севере жизнедеятельность организма перестраивается с углеродного (информационного) на жировой (энергетический). Это говорит о том, что именно правополушарный, гиперстенический тип человека культивируется на Севере.

Изложенное выше позволяет говорить о двух противоположных процессах – информационном и энергетическом обмене, который в структуре волны принимает вид восходящей и нисходящей ветвей этой волны. Каждый человек с момента рождения, с одной стороны, занимает место на восходящей или нисходящей ветвях (являясь либо астеником в первом случае, либо гиперстеником – во втором), двигаясь по мере роста и развития в направлении восхождения или нисхождения, меняя при этом свой психофизиологический конституциональный "профиль" на противоположный²⁷.

С другой стороны, момент роста и развития любого организма подчиняется общей волновой схеме, когда организм реализует одновременно энтропийную и негэнтропийную (энергорасходующую и энергосберегающую, то есть право- и левополушарную) схемы развития и пересекает:

1) точку максимума волны и "падает" вниз по нисходящей ветви, принимая информацию внешней среды (в том числе и в виде знаний и волевых левополушарных установок) и отдавая энергию (энтропийная функция);

2) точку минимума волны и "поднимается" вверх по восходящей ветви, отдавая информацию (что означает считывание генетической информации, заложенной в организме) и получая энергию извне в виде пищи, геомагнитной подпитки и т. д. (негэнтропийная функция):

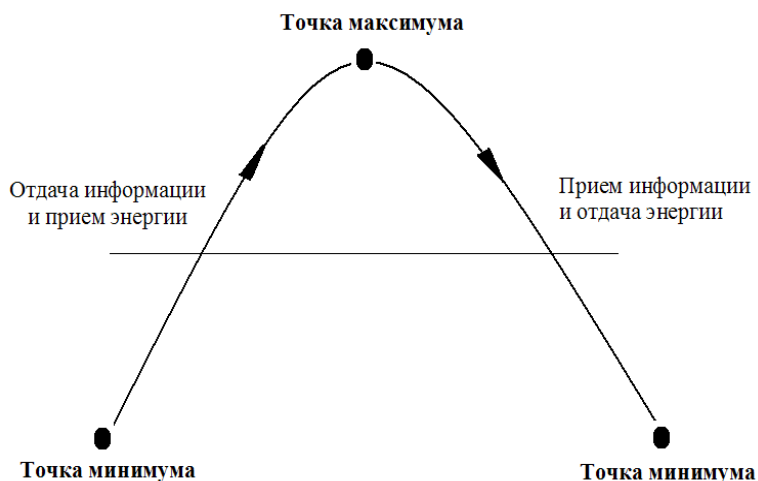


Рис.8 Энерго-информационная модель развития человека

Налицо двусторонний процесс, обеспечивающий гомеостаз: выделение и поглощение как энергии, так и информации. Этот процесс приводит к ассиметризации, расщеплению организма: с одной стороны формируется "правый аспект" (правое полушарие, плотные органы, симпато-

²⁶ Известно, что введение в организм женских половых гормонов и гормонов коры надпочечников способствует увеличению продолжительности жизни, в то время как введение мужского компонента – гормона щитовидки и мужского полового гормона приводит к некоторому укорачиванию продолжительности жизни [Фролькис, 1985; Никитин, 1962].

²⁷ Движение по восходящей ветви мы принимаем за процесс поглощения энергии и отдачи информации, а по нисходящей – обратный процесс отдачи энергии и поглощения информации; при этом энергия и информация, которые хотя и не обнаруживают линейной взаимной зависимости, все же являются диалектическими антиподами: поглощение информации, например, означает выделение энергии, и наоборот.

адреналиновая система, ассимиляторные процессы, первая сигнальная система), а с другой – "левый аспект" (левое полушарие, полные органы, парасимпатическая система, диссимиляторные процессы, вторая сигнальная система).

По мере прекращения роста организма внутренняя генетическая информация роста начинает "исчерпываться", а энергия извне (в основном в виде пищи) продолжает поступать в силу инерции левого аспекта. Отсюда "нормальные" болезни, как их называет В.М. Дильман, – ожирение, обменные болезни и т.д. [Дильман, 1983, 1987].

Кроме того, на определенном этапе потребность в поглощении информации извне отпадает (организм исчерпывает "пределы" информационно-эгоцентрического роста левого полушария), но энергия продолжает поглощаться в силу инерции правого аспекта. Отсюда болезни: адаптационные, сердечно-сосудистые и т.д.

Отмеченное позволяет очертить общую схему актуализации "нормальных" болезней. "Сглаживают" данную схему конституциональные процессы развития человека, когда астеник к старости превращается в гиперстеника, а гиперстеник – в астеника²⁸.

Женщин можно отнести в основном к гиперстеническому, а мужчин – астеническому типу. Во-первых, потому, что в организме женщин больше жира, чем у мужчин, а у мужчин – больше воды, чем у женщин. Усилить данные аргументы могут и уже приводившиеся факты феномена недостатка геомагнитной активации организма при обедненной геомагнитной среде существования, когда живые организмы подвергают экранированию от геомагнитного поля, что приводит к таким нарушениям, как: *каннибализм, пансексуализм, повышенная агрессивность, массовые раковые метастазы, многокамерность внутренних органов* [Симаков, 1986; Мизун, Хаснулин, 1991, с. 54-115].

Отметим и такие полушарные особенности полового диморфизма. Правое "женское" полушарие ориентируется на потребностно-инстинктивный аспект человека, отражая совокупность субдоминантных потребностей. Левое "мужское" полушарие ориентируется на информационный аспект внешней среды и отражает маловероятные (то есть высокоинформативные события) (П. В. Симонов [Симонов, 1981]).

Кроме того, правое, "женское" полушарие реализует целостно-синтетический аспект мышления человека, и это сказывается на том, что современные женщины начинают превосходить мужчин по показателям интеллектуального развития²⁹.

Приведенная модель развития психосексуального аспекта человека и человечества отвечает универсальной парадигме развития, которая, выступая мощным теоретико-методологическим базисом, позволяя уточнить многие спорные моменты и решить некоторые краевые проблемы человечества, такие, например, как **проблема долголетия и здоровья**.

Известен факт, согласно которому после 50-60 лет человек для достижения долголетия, должен значительно уменьшать калорийность потребляемой пищи. Для иллюстрации данной сентенции

²⁸ Таким образом, можно начертить универсальную схему развития принципа полового диморфизма: единое – множественное – снова единое, но на более высоком уровне развития. Как пишет В. В. Жигаринцев [Жигаринцев, 2000, с. 11], когда Целое разделилось на два начала, появились мужское и женское начала, небо и земля, дух и материя, а вместе с ними появились рождение, сохранение и умирание, жизнь и смерть. "Мужчина соединяется с женщиной, Небо соединяется с Землей, дух соединяется с материей – появляется Жизнь. Единство, любовь двух противоположностей порождает Жизнь и существование. Разделенность двух начал порождает напряжение между ними. Чем больше разделенность, тем больше напряжение. Отрицание ими друг друга порождает агрессию и борьбу, борьбу на уничтожение, которая в конечном итоге приводит к смерти. Мужчина страдает без женщины, женщина – без мужчины. Единство переживается как блаженство, разделенность – как напряжение, отрицание переживается как страдание и смерть. Когда мужчина отрицает женщину, это означает смерть для мужчины. Когда женщина отрицает мужчину, это – постепенная смерть для женщины".

²⁹ Последние исследования, проведенные авторитетными психологами, говорят, что по уровню IQ женщины начали стремительно обходить мужчин. "Женщины – умнее мужчин. Возможно, так было всегда, от Адама и Евы и дальше, но в прошлом им не удалось полностью реализовать свой потенциал", – пишет автор со ссылкой на издание La Repubblica. Газета также предполагает, что возможно, они стали такими последнее время, из-за стресса, связанного с необходимостью совмещать работу и семью, карьеру и дом. "Как бы там ни было, впервые женщины показывают лучшие результаты в тестах IQ", – пишет La Repubblica. Одновременно, как утверждает авторитетный психолог Джеймс Флинн, влияние современной жизни на мозг женщин только начинает сказываться.

Отметим, еще в 80-е годы профессор Флинн установил, что как минимум в западных странах результаты теста IQ в среднем растут на три пункта каждые 10 лет. Таким образом, каждый современный человек должен превосходить своих дедов и прадедов по уровню умственного развития на 30 пунктов. "Сложность современного мира подталкивает наш мозг адаптироваться и заставляет расти наш IQ", – уверен профессор. Но современная жизнь, по его словам, в большей степени повлияла на женщин, чем на мужчин. В таких странах, как Новая Зеландия, Эстония и Аргентина, в которых профессор начал свое исследование, женщины обогнали мужчин в плане IQ. По словам Флинна, это важный момент, поскольку в широком масштабе подобное происходит впервые. "На протяжении веков женский пол находился в невыгодном положении, подвергаясь угнетению. Но теперь, когда женщины стали независимыми, лучше видно, чего они стоят", – констатирует ученый (<http://nauka.forblabla.com/blog/45561931303/ZHenshinyi-oboshli-muzhchin-po-urovnyu-IQ>).

обычно приводится множество фактов. Так, творец интегральной системы здоровья, врач-нейрохирург, Г.С. Шаталова, изучая список узников *Шлиссельбургской крепости*, в которой в царское время содержались особо опасные преступники, обнаружила удивительный феномен – долголетие этих узников, многие из которых перешагнули 90 рубеж, несмотря на совершенно непригодные условия жизни (дефицит света, еды, гиподинамия). Некоторые доживали до весьма преклонного возраста – 100-110 лет, что имело место при полном запрете на дополнительное питание. А основным питанием была жидкая баланда и кусок хлеба. Понятно, что всех необходимых для жизни элементов таблицы Менделеева в этой пище не было, однако эти долгожители успешно выживали благодаря биосинтезу микробами-симбионтами толстого кишечника необходимых веществ из доступных. И если принять к сведению, что человеческий организм, подобно растительному, может не только извлекать энергию из окружающего пространства, в том числе и из воздуха, из которого получается не только вода, но и азот, служащий строительным материалом для производства белка, но и трансмутировать химические элементы (попросту – создавать их из наличного энергоинформационного материала³⁰), то становится понятным приведенный феномен долголетия

³⁰ В связи с этим можно говорить о мифах современной науки. **Миф первый:** живой организм черпает все необходимые для него вещества из внешней среды. На самом деле в организме человека, как и других животных, могут образовываться (трансмутироваться) необходимые для организма вещества буквально из ничто, когда при отсутствии кальция, например, некоторые виды животных могут образовывать его буквально из воздуха, как и некоторые растения способны поглощать вещества из воздуха (*Горбовский А.А., Семетов Ю.С. Закрытые страницы истории. – М.: Мысль, 1988. – С. 115–117*).

Голландский естествоиспытатель ван Гельмонт проделал такой эксперимент. Он взял большой глиняный сосуд, насыпал в него 90 килограммов сухой почвы, предварительно прокаленной в печи, и посадил туда саженец ивы. Пять лет он не давал деревцу ничего, кроме дистиллированной или дождевой воды. Когда же ученый выкопал и взвесил его, оказалось, что за пять лет растение увеличило свою массу почти на 80 килограммов. При этом исходный вес почвы (90 килограммов) почти не уменьшился. Откуда, из какого материала построило растение эти 80 килограммов дополнительной массы? Не из дистиллированной же воды – если, конечно, не предположить, что растение смогло преобразовать водород и кислород в какие-то другие необходимые ему элементы.

Спустя два столетия известный шведский химик И. Я. Берцелиус (1799-1848) повторил этот эксперимент, несколько видоизменив его. Он выращивал кресс-салат на стеклянной крошке методом гидропонии, подавая на корни только дистиллированную воду. Когда он сжег растения и подверг анализу состав золы, содержание серы оказалось в ней в 2 раза большим, чем в семенах. Эти эксперименты в различных вариантах были воспроизведены многими исследователями. И всякий раз результаты ста вили их в тупик. Французский биолог Ц. Кервран, выращивая овес методом гидропонии, с удивлением обнаружил, что через несколько недель количество кальция в растениях возрастало в 4-7 раз, хотя ни из раствора, который подавался, ни из воздуха получить такое количество кальция они не могли.

Более двадцати лет посвятил таким опытам французский профессор Д. Бертран. Он использовал различные методы и приемы, стремясь сохранить чистоту эксперимента. Заключение, к которому он пришел: "...мы вынуждены признать свидетельство, которое получено, – растениям из вестен древний секрет алхимиков. Каждый день на наших глазах они преобразуют элементы".

Секрет алхимиков известен, возможно, не только растениям. В ходе опыта курам скармливали овес, не давая им никакого другого корма и тщательно рассчитав количество кальция в овсе. Оказалось, скорлупа яиц, которые несли подопытные куры, содержала значительно больше кальция, чем они получали. Удивительно, что творить кальций, казалось бы, из ничего способны оказались даже цыплята. Тщательно измерялось количество кальция в скорлупе яиц, которые затем отправляли в инкубатор. Когда вылуплялись цыплята, в их тельцах кальция оказывалось в 4 раза больше! (Количество его в скорлупе оставалось при этом неизменным.)

Некоторые геологи считают, что преобразование элементов совершается и в неживой природе. "Работая на Камчатке, а затем в Сибири, – писал доктор геолого-минералогических наук А. Меняйлон, я пришел к выводу, что в природе развит механизм превращений элементов, еще мало известный геологам, как и специалистам других областей естествознания". Почти все рудные месторождения возникли в результате спонтанного превращения элементов – так полагает свердловский геолог П.А. Корольков. В их числе – месторождения золота в Южной Африке, которые уже более полувека дают 40 процентов мировой добычи.

"Золото растет под землей" – так говорили древние. Некоторые ста ратели и сейчас верят в это. Если через много лет спуститься в заброшенные штреки и шахты, где шла когда-то добыча золота и где выбрано было все до пылинки, там всегда можно снова найти золото. Немного, но найдется всегда. Те, кто когда-то работал там, не могли бы оставить, пропустив его. Так говорят старатели. А вот что некогда писал об этом Леонардо да Винчи: "Внимательно рассматривая ветвления золота, ты увидишь на концах их, что они медленно и постепенно растут и обращаются в золото то, что с ними соприкасается".

"Превращение элементов!" – это был лозунг, под которым поколения алхимиков вели жизнь одержимых, принимали смерть в тюрьмах, застенках, на эшафоте. Это был лозунг, который так легко позволял последующим поколениям подвергать их осмеянию.

И все же превращение элементов происходит. В живых организмах, в растительном мире, в недрах земли. Но если так, нет ничего невозможного и в том, чтобы процесс этот мог совершаться и каких-то других, скажем лабораторных, условиях. Во всяком случае Артур Кларк, напрои мер, в своих прогнозах на будущее отводит место и этому превращению элементов, которое, полагает он, наука осуществит где-то к 2050 году.

Миф второй: незаменимые аминокислоты организм получает из мяса. На самом деле в кишечнике живых организмов (как жвачных, так и человека) существуют колонии полезных бактерий, производящих не только необходимые аминокислоты, но и гормоны и другие вещества. "Сторонники теории калорийного (так называемого "сбалансированного" – это когда минимум 3 раза в день, плотно, с картошкой, с хлебом, с сахаром, с кофе, с плюшками и т.д.) питания продолжают утверждать, будто существуют аминокислоты, которые в человеческом организме не производятся, но без которых он существовать не может. Их так и стали называть – незаменимые. Доказывалось также, что эти аминокислоты содержатся только в животном белке, то есть в мясе, поэтому человек просто обязан его потреблять, чтобы не умереть. Академик А.М. Уголев и его сотрудники с помощью серии экспериментов установили, что орган, вырабатывающий незаменимые аминокислоты, в нашем организме есть – это толстый кишечник. Это тот самый орган, который И.И. Мечников предлагал сразу удалять, видя в нем корень всех человеческих бед. Выяснилось, что никаких "незаменимых" кислот в организме человека нет. Все незаменимые аминокислоты производятся микрофлорой толстого кишечника, при условии, что эта микрофлора жива и здоровует, а в наличии имеется клетчатка (т.е. не перевариваемая целлюлоза, которой избилует цельное, неободранное, зерно и овощи, особенно кожица)". – В. Светлов ("*Благословенная простуда*")

как узников, так и некоторых праведников, питающихся "святым духом". Известны и другие подобные факты. Так, старых курей, которые перестали нести яйца и сбрасывали перья, посадили на низкокалорийную диету, что в корне переродило курей – они помолодели и снова стали нести яйца.

Итак, мы получили эмпирический вывод о переходе человека к низкокалорийной диете с целью значительно увеличить продолжительность жизни, которая в среднем должна достигать 200-300 лет – цифра, полученная путем анализа цифры продолжительности роста человеческого организма (25-30 лет), которая при ее умножении в 5-7 раз и дает среднюю продолжительность жизни того или иного вида. Получить данную продолжительность можно и путем анализа клеточного деления соматической клетки человека (50-60 делений), которое в целом занимает 200-300 лет.

Полученные выводы подтверждаются универсальной синергетической парадигмой развития, согласно которой всякое развитие на его фундаментальном уровне реализуется как триадный процесс, спиралевидно очерчиваемый три трансформационные стадии: тезис – антитезис – синтез. На третьей стадии развивающийся объект повторяет первую, но на более высоком уровне развития. Приведем несколько примеров:

КЛЕТОЧНАЯ ЭВОЛЮЦИЯ

(1) Одноклеточные организмы, которые обладают бессмертием, поскольку могут делиться вечно.

(2) Многоклеточные организмы, которые несут в себе смертный приговор, поскольку соматические клетки многоклеточных организмов делятся определенное количество раз.

(3) Возвращение к бессмертному модусу существования в виде целостного духовно-материального существа.

РАЗВИТИЕ МОРАЛИ

(1) Мифологическая мораль древних (проистекающей из состояния определенной слитности человека и природы), это доморальный уровень, на котором нравственность поступков определяется внешними событиями.

(2) Асимметрическая мораль классовых обществ, (обеспечивающая социально-классовую дифференциацию), развитие конформной, конвенциональной морали, на котором поддержание хороших социальных отношений и благоприятного образа "я-для-других" является самоцелью.

(3) Ноосферная (общепланетарная, соборная, космическая) мораль, развитие автономных моральных принципов.

РАЗВИТИЕ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(1) *игра* (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства")

(2) *труд* (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер)

(3) *творчество* (субъект-субъектный феномен – деятельность, повторяющая игру, но на более высоком уровне развития, поскольку она имеет характеристики как игры – спонтанной, самодетерминированной активности, так и труда – активности, которая обнаруживает определенный практический результат).

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ

(1) На начальном этапе развития человечества принцип партиципации, психизации сущего соединял субъекта и объекта психологического (магического) исследования.

(2) Далее можно говорить о психоаналитическом этапе, где наблюдается раздельность субъекта и объекта, разорванность человека, что мы находим в З. Фрейда, понимавшего человека как конгломерат "инстанций личности", постоянно враждующих друг с другом.

(3) Наступает эпоха развития синтетических психологий, таких, как гештальт-психология, в сфере которой находит свое воплощение принцип душевно-духовного единства. Гуманистическая психология показала, что целостность человека, наличие субличностей (в гештальт-психологии) или "отчужденного опыта" не несет в себе коренного непреодолимого противоречия.

Рассмотренные примеры позволяют **постулировать модель развития способов питания человека:**

РАЗВИТИЕ СПОСОБОВ ПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

(1) Универсальный способ питания эмбриона в утробе матери, а также младенца материнским молоком. Питание получается автоматически, оно универсально, а сам человек (младенец, эмбрион) интегрирован во Вселенную – организм матери.

(2) Дифференцированный способ питания – различными (растительными и животными) продуктами. Человек при этом сам добывает пищу, а также выходит из "материнского лона" Вселенной, строит искусственную среду существования.

(3) Возвращение к универсальному способу питания в форме "солнцеедов" и других подобных феноменов (см.: "лучистое человечество" К.Э. Циолковского, принцип автотрофности – освобождение человека от диктата питательных веществ внешней среды), "блудный сын" возвращается в "материнское лоно". Понятно, что данный модус человека, который отвечает императивам его естественной эволюции, реализуется на путях постепенного отказа от пищи путем перехода к все более низкокалорийной пищи. Это позволяет человеку не только подняться на новый эволюционный этап развития, но и достичь высших образцов здоровья и долголетия.

1.3. ПОШАГОВОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Проекты современных классических научных исследований (в том числе и в области педагогики и образования), несмотря на декларирование используемого в них междисциплинарного подхода, зачастую являются несовершенными и малорезультативными, поскольку, как правило, обнаруживают фрагментарный, поверхностный характер, что не позволяет этим исследованиям охватить целостным образом педагогическую реальность, выйти за узкие рамки той или иной проблемы.

Однако недостатки классической науки (в том числе и педагогической) компенсируются инструментами постнеклассической методологии, формирующейся на третьей стадии развития науки, которая как форма общественного сознания прошла следующие этапы своей эволюции:

- 1) доклассический,
- 2) классический и
- 3) не-, а также постнеклассический этап.

Что касается термина, который отражает феномен *постнеклассической педагогики и образования*, то его генезис наиболее четко прослеживается за последние 20 лет (об этом речь идет в трудах таких исследователей, как Н.З.Алиева, О.В.Архипова, В.Л.Бенин, А.В.Вознюк, А.А. Дубасенюк, В.Л.Евтух, А.В.Матвийчук, Ю.В.Пелех, А.П.Огурцов, О.Г. Хмелева и др.³¹), на протяжении которых появились сотни парадигм образования и педагогики, сотни новейших направлений дискурса педагогической мысли.

В настоящее время декларируются такие педагогики, как "авторитарная", "активистская", "альтернативная", "андрагогическая", "библейская", "казацкая", "библиотечная", "военная", "гуманистическая", "гуманная", "интегральная", "инклюзивная", "исследовательская", "компаративистская", "конструктивистская", "критическая", "критически-мыслительная", "медиаальная", "музейная", "натуралистическая", "неопедагогика", "ноосферная педагогика", "общественная", "педагогика культуры", "зоопедагогика", "педагогика нравственности", "педагогика общения", "педагогика отождествления", "проблемоцентристская", "ретропедагогика",

³¹ Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Субъект, познание, деятельность. – М.: Педагогика, 2002. – С. 296-328 ; Хмелева О.Г. Интеграция постнеклассической науки и педагогического образования // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 3. С. 30-33.; Алиева Н. З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания. – Москва : Акад. Естествознания, 2008. – 512 с.; Архипова О.В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: дис. ... докт. философ. наук. – 24.00.01 – Специальность: Теория и история культуры. – СПб., 2011. – 393 с. ; Вознюк А. В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162017.htm> (2012 р.) ; Пелех Ю. В. Постнеклассична педагогіка: спроба теоретичної експлікації / Ю. В. Пелех, А. В. Матвійчук // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (Спецвипуск 10). – Слов'янськ, 2012. – С. 190–200. ; Бенин В. Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки / В. Л. Бенин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 3. – С. 31–37. ; Бенин В.Л. Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? Образование и наука. 2014; (7): 115-133. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7-115-133> ; Євтух М. Постнекласична педагогіка: філософсько-методологічне осмислення наукового концепту // М. Євтух, Ю. Пелех, А. Матвійчук / Освіта для сучасності – Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна", Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів мед. ун-тів Європи ; редкол. В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало Ф. Шльосек (заст. голови) Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – С. 104–117. ; Вознюк О. В. Основні аспекти постнекласичної педагогіки / О. В. Вознюк // Проблеми освіти : наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – №. 85. – Спецвипуск. – С. 21–31. ; Вознюк О. В. Постнекласичний етап розвитку освіти і педагогіки / О. В. Вознюк // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Освіта для сталого розвитку: міжконтинентальний діалог інтелектуалів". – К. : ун-т ім. Б. Гринченка, 2015. – С. 49–58. ; Вознюк О. В. Постнекласичне розуміння досягнення освітніх цілей / О. В. Вознюк // Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю "Вища освіта в медесистринстві: проблеми і перспективи", Житомир, 15-16 жовтня 2015 р. / за ред. В. Й. Шатила. – Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2015. – С. 37–43. ; Вознюк О. В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти / О. В. Вознюк // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. – Вип. 5. – С. 8–14. ; Вознюк О.В. Постнекласична педагогіка як потужний ресурс професійної освіти // Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 458 с. – С. 28-71.

"космическая педагогика", "энтропийная, неэнтропийная педагогика", "нейтропедагогика", "психопедагогика", "педагогика постмодернизма", "педагогика развития", "педагогика реформ", "педагогика самоопределения", "педагогика сотрудничества", "партнерская педагогика", "педагогика среды", "педагогика труда", "пенитенциарная", "персоналистическая", "резонансная педагогика", "рефлексивная педагогика", "рыцарская педагогика", "специальная", "театральная", "экологическая", "эмбриональная", "этническая" педагогики и др.

Анализ научных источников и современной социокультурной ситуации позволяет говорить о парадигмальной научной революции, в том числе в педагогике и образовании. Эта революция приводит к коренным изменениям соответствующих парадигм познания и освоения мира и выступает революцией эпохи информационного (постнеклассического) общества. Данная эпоха началась в рамках постнеклассивного этапа развития науки, в ее рамках понимание необходимости преобразования сферы образования в основную форму жизнедеятельности человека и общества, коренной переориентации образовательной деятельности на обеспечение условий для саморазвития личности.

Анализ общего содержания науки и философии как формы общественного сознания, который мы провели в рамках построения теории синтеза знаний, позволяет сделать вывод, что становление и развитие новой **постнеклассической (ноосферно-резонансной. субстанционально-континуальной)** научной парадигмы сказывается на коренном сдвиге общественной рефлексии и общественного сознания от субстратно-вещественной, субъект-объектной к субстанционально-полевой, резонансной субъект-субъектной парадигме познания, от дискретно-атомарно-фрагментарного к целостно-континуальному мировосприятию, мировоззрению, миропониманию.

Новая парадигма предполагает **существование такой реальности, которая обладала бы одновременно материальными и психическими свойствами**. Субстанционально-континуальная парадигма меняет привычные физические представления о мире, когда вещество теперь понимается не как излучающее поле, а как его притягивающее и накапливающее; когда болезнь оказывается положительной приспособительной реакцией организма, "важными специальными биологическими программами природы", созданными ею для оказания индивиду помощи в период переживания эмоционального и психологического дистресса (Р.Г. Хамер); негативные качества человека – положительными ресурсами его психики (гуманистическая психология), а сам человек оказывается мыслящим не мозгом, но полевой формой (при этом форма предметов получает фундаментальное значение в функционировании реальности – В. Н. Пушкин, Р. Шелдрейк и др.), когда данный процесс реализуется на континуально-полевом уровне Вселенной, на уровне волнового лингвистического генома (П.П. Гаряев), а также на уровне всего тела (Г.Б.Двойрин, В. В. Налимов), когда не реальность определяет сознание, а сознание способно управлять реальностью (В. Зеланд – "транссерфинг реальности"; квантово-фотонный парадокс "*Наблюдатель*"), когда живое вещество образует единый общепланетарный монолит, в котором все связано со всем (В. И. Вернадский), когда можно говорить о фитоцивилизации, то есть цивилизации растений, общей с человеческой цивилизацией, что сопровождается попытками континуально-интегрального осмысления дискретных знаний, выработанных человечеством, когда помимо актуально-действительного аспекта реальности таким же фундаментальным представляется и потенциально-вероятностный аспект, причем данный вывод применим не только к реальным квантовым феноменам, но и к миру математических абстракций: так, в математике имеются трансфинитные числа, выражающие постоянно изменяющийся процесс и являющиеся потенциально-возможными, вероятностными сущностями – мнимыми величинами, когда можно говорить о "нечеткой математике" – О. Коши, Л. Заде и др.

В рамках новой научной парадигмы умение находить всеобщее, связывать различные факты и теории выступает ведущей стратегией творческого научного поиска. Д. Пойя писал, что чем более отдаленные друг от друга изучаемые объекты, тем большего уважения заслуживает исследователь, обнаруживший между ними связь. Как отмечал А. Пуанкаре, среди комбинаций, которые нами выбираются в процессе исследования того или иного явления, наиболее плодотворными оказываются те, элементы которых взяты из наиболее отдаленных друг от друга областей знаний, что требует от исследователя творческого, многозначного, нечеткого, аналогового мышления. Эти выводы обнаруживают важный аспект истины – ее универсальность и простоту, которая, по мнению Э. Фромма, ныне нивелируется системами культуры и социального воспитания:

"Значительный сектор нашей культуры имеет единственную функцию: затуманивать все основные вопросы личной и общественной жизни, все психологические, экономические, политические и моральные проблемы. Один из видов дымовой завесы представляет собой утверждение, что эти проблемы слишком сложны, что среднему человеку их не понять. На самом деле наоборот: большинство проблем личной и общественной жизни очень просты, настолько просты, что понять их мог бы практически каждый. Их изображают – и зачастую умышленно – настолько сложными для того, чтобы показать, будто разобраться в них может только "специалист", да и то лишь в своей узкой области: и это отбивает у людей смелость и желание думать самим... Индивид чувствует себя безнадежно увязшим в хаотической массе фактов и с трогательным терпением ждет, чтобы "специалисты" решили, что ему делать" [Фромм, 1989, с. 208-209]

Э. Фромм при этом пишет о важном факторе, который парализует способность человека к критическому мышлению – о разрушении целостного представления о мире, когда жизненные факты теряют то специфическое качество, которое они имели, если бы были интегрированы в общую картину мира.

Переход к постнеклассической научной парадигмы отражает фундаментальное системообразующее свойство человека – как дипластию (двойственность, парадоксальность смыслов – парадоксальная способность сочетать в одном мыслительном контексте противоположные и противоречивые феномены), которая выступает основным механизмом человеческого мышления, оперирующем двумя противоположными когнитивными стратегиями – право- и левополушарной, многозначной и однозначной, эмоционально-образной и абстрактно-логической.

Становление постнеклассической (постмодернистской) парадигмы познания и освоения мира человеком обнаруживает процедуру преодоления асимметрий категориальных оппозиций языка, таких как "свет-темнота", "добро-зло", "внутреннее-внешнее", "субъективное-объективное" и др., что приводит к реконструкции (восстановлению) изначального пра-языкового, целостного интегрального доклассического уровня освоения мира человеком. Указанная парадигма также предполагает такую когнитивную ситуацию, когда взаимодействуют на равных различные философские дискурсы (феноменологический, герменевтический, экзистенциалистический, граматологический, психоаналитический, семасиологический, деконструктивистский и др), а сам постмодерн фокусируется на изучении "неопределенностей", "амбивалентностей", "дуальностей", "дополнительностей", "неразрешимостей", на выяснении границ контролируемой точности, на исследовании конфликтов и граничных синергетических (критических, бифуркационных) феноменов, на разработке теории катастроф, спонтанных нарушений симметрии.

При этом, как полагает Ж.Лиотар, меняется статус самого знания, самой архитектоники мышления, которое предстает парадоксальным, многозначным, "сумеречным", целостным, синергетическим. Здесь бинарные оппозиции языка (часть и целое, внутреннее и внешнее и др.) уже не существуют: их противоречия снимается в нечто третье, что соответствует главной задаче постмодернизма – деконструкции как процедуре преодоления асимметрии категориальных оппозиций языка (Ж.Деррида).

На уровне постнеклассического научно-педагогического исследования этот процесс можно связать с созданием различных ступеней внерационального знания: имплицитного, интуитивного, трансцендентного, традуктивного, а также с кристаллизацией интегрированного синтетического знания, что, в свою очередь, обнаруживает новые требования к личности учителя (как транслятора этого типа знания) и, в целом, ко всем участникам образовательного процесса.

Постнеклассическая педагогика реализует прогностическую функцию, поскольку воплощает вершину развития как педагогической теории и практики, так и социально-педагогической среды (систем образования, воспитания и обучения), реализуемого высший этап развития человеческой цивилизации. Наиболее полно этот этап отражен в наших монографиях, опубликованных за последние годы. Вот некоторые из них:

1. 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/>
2. 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/>
3. 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/>
4. 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/>
5. 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/>
6. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с. <http://eprints.zu.edu.ua/9545/>
7. 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/>
8. 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/>
9. 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/>
10. 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/>
11. 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/>
12. Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>
13. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с. <http://www.klex.ru/l4c>
14. Вознюк А.В. Аксиоматика здоровья: монография. – Житомир, 2017. – 119 с. <http://www.klex.ru/lgn>
15. Вознюк А.В. Новая парадигма дошкольного образования: монография. – Житомир, 2017. – 254 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26870/>
16. Вознюк А.В. Время как субъективно-объективный феномен: междисциплинарные рубежи исследования. – Житомир, 2017. – 140 с. <http://eprints.zu.edu.ua/25634/>
17. Вознюк А.В. Новая парадигма содержания образования: Монография. – Житомир, 2017. – 156 с. <http://www.klex.ru/m4v>
18. Вознюк А.В. Философские, естественнонаучные, психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества. – Житомир, 2017. – 77 с. <http://www.klex.ru/mcr>
19. Вознюк А.В. Ценности современной цивилизации: аксиологические основания Homo sapiens: монография. – Житомир, 2017. – 142 с. <http://www.klex.ru/meg>
20. Вознюк А.В. Фундаментальные смыслы человеческой жизни и методики их реализации. – Житомир, 2017. – 106 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26889/>
21. Вознюк А.В. Философский, психологический и сакральный смыслы системного кризиса человеческой цивилизации: монография. – Житомир, 2017. – 197 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26871/>
22. Вознюк А.В. Постнеклассические основания религии: монография. – Житомир, 2017. – 450 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26561/>
23. Вознюк А.В. Универсальная модель психотерапии: монография. – Житомир, 2017. – 145 с. <http://eprints.zu.edu.ua/25669/>
24. Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с. <http://www.klex.ru/n3v> <http://www.klex.ru/n3w>
25. Вознюк А.В. Язык как дом бытия, картина мира и инструмент мышления человека: монография. – Житомир, 2017. – 252 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26833/>
26. Вознюк А.В. Главные аспекты общей теории влияния: монография. – Житомир: LAP, 2017. – 116 с. <http://www.klex.ru/nc7>
27. Вознюк А. В. Эталонные общественные системы гармоничного развития человека : монография. – Житомир, 2017. – 446 с. <http://www.klex.ru/nd3>
28. Вознюк А.В. Системные, физические и биологические истоки социальной иерархии, власти и агрессивности : монография. – Житомир, 2017. – 188 с. <http://www.klex.ru/nhc>

29. Вознюк А.В. Концентрированная мудрость человеческой цивилизации. – Житомир, 2017. – 550 с. <http://eprints.zu.edu.ua/25794/>
30. Вознюк А.В. Универсальная модель микро- и макроэкономических феноменов : монография. – Житомир: Lambert publishing press, 2017. – 170 с. <http://www.klex.ru/ntn>
31. Вознюк А.В. Педагогическая аксиоматика как теоретическая педагогика: монография. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 444 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26220/>
32. Вознюк А.В. Универсальный метод терапии онкологических и иных болезней: монография. – Житомир, 2017. – 140 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26888/>
33. Вознюк А.В. Анатомия зла. – Житомир, 2018. – 174 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26925/>
34. Вознюк А.В. Компенсирующий феномен познания как фундаментальный гносеологический постулат: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 95 с. <http://www.klex.ru/opm>
35. Вознюк А.В. Структурированная мудрость, извлеченная из информационного океана. – Житомир: Koob publications, 2018. – 228 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26810/>
36. Вознюк А.В. Система аксиом педагогики и образования: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 156 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26832/>
37. Вознюк А.В. Как возможна акмеология: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 306 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26928/>
38. Вознюк А.В. Главная загадка самосознания: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 164 с. <http://www.klex.ru/pd5>
39. Вознюк А.В. Механизмы актуализации самосознания: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 172 с. <http://www.klex.ru/pfx>
40. Вознюк А.В. Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной. – Житомир: Koob publications, 2018. – 274 с. http://www.koob.ru/voznyuk/ustroystva_vselennoy
41. Вознюк А.В. Новая парадигма наркотической зависимости : монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 158 с. <http://www.klex.ru/q1s>
42. Вознюк А.В. Закономерности реализации парадигмы мультикультурализма / мультиэтичности в Европе и мире. – Житомир: Koob publications, 2018. – 42 с. <http://www.klex.ru/qbw>
43. Вознюк А.В. Методологические, ценностные и цивилизационные основания науки. – Житомир: Koob publications, 2018. – 72 с. <http://eprints.zu.edu.ua/27422/>
44. Вознюк А.В. Теория человеческой агрессивности. – Житомир: Koob publications, 2018. – 294 с. <http://www.klex.ru/qvm>
45. Вознюк А.В. Проект исследования сознания / самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 126 с. <http://www.klex.ru/r0c>
46. Вознюк А.В. Новые рубежи познания реальности: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 248 с. <http://www.klex.ru/r4v>
47. Моделирование реальности возможно. – Житомир: Koob publications, 2019. – 140 с. <http://www.klex.ru/rcq>
48. Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. – Житомир: Koob publications, 2019. – 159 с. <http://www.klex.ru/rhe>
49. Вознюк А.В. Педагогика осознанных сновидений и нулевых состояний. – Житомир: Koob publications, 2019. – 155 с. <http://eprints.zu.edu.ua/27976/>

Логика и механизмы становления постнеклассической педагогики и образования обнаруживается с помощью философской и общенаучной методологии – **универсальной синергетической парадигмы развития**, которая реализует *диалектическую схему любого изменения* в виде *универсальной философской модели*, элементами которой является человек и мир (внутреннее и внешнее, **субъект и объект**, "Я" и не-"Я").

Эта диалектическая схема разворачивается как процесс изменения трех состояний:

- состояния слияния субъекта и объекта (*тезис*) →
- состояние дифференциации субъекта и объекта (*антитезис*) →
- новое состояние слияния субъекта и объекта (*синтез*).

Таким образом, можно говорить о трех этапах развития космосоциоприродной реальности.

Начальный этап онто- и филогенетического развития человечества обнаруживает единство, синкретизм субъекта и объекта, когда человек и мир на уровне примитивных социумов являют собой единое психическое целое, а субъект и объект являются единым неделимым комплексом.

На втором этапе развития человечества как вида и субъекта истории в эпоху нового времени обнаруживается нарастание дихотомии человека и мира, их асимметризация.

Третий этап связан с процессом слияния объекта и субъекта, с такой теоретической парадигмой, согласно которой они влияют друг на друга. При этом развитие человечества словно бы возвращается к своим сакральным истокам, но на высшем уровне.

Как писал Э. Тоффлер, мы находимся на пороге новой эры – эры синтеза, что сопровождается возвращением к "крупномасштабному" мышлению, которое должно преодолеть эффекты современной "клиповой культуры", расплывающей наш образный ряд на маленькие кадры, которые следует синтезировать и создать в процессе этого личностный видеоряд, что станет основой для создания конфигуративного модульного "Я" каждого индивида.

Именно на такой теоретической основе в настоящее время утверждается концепция целостности как важный **методологический принцип философского синтеза знаний**, которая должна разрешить острое противоречие между сциентичным и гуманистическим типами мировоззрения и образования, разрешить проблему интеграции точных и гуманитарных дисциплин, объединить господствующие в настоящее время сциентично-технократические ценности с высшими духовными ориентирами развития человека и общества.

Третий этап эволюции образования характеризуется построением образовательного процесса на субъект-субъектной основе, развитием междисциплинарного синтеза и появлением интегративных исследовательских направлений: акмеологии, педагогической антропологии, а ранее – педологии (как синтеза наук о человеке), суггестопедии (использует достижение физиологии, медицины, психологии, психотерапии, педагогики), социальной педагогики (интегрирует социальные и психолого-педагогические исследования), педагогической синергетики (применяет универсальные принципы синергетики – системность, целостность, бифуркационность и др.), психопедагогики (объединяет ресурсы психологических и педагогических наук), постнеклассической педагогики и ее высшего уровня развития – педагогической парадоксологии (фокусируется на высших целях развития человека и средствах их достижения), экологии и хронобиологии (как синтез наук о человеке и его космопланетарного окружение), бионики (осуществляет синтез наук, изучающих природные и технические явления), системогенетики (реализует синтез системных и эволюционно-генетических исследований).

На этом третьем этапе школьная практика словно бы возвращается к своим сакрально-мистическим истокам, возобновляя глубинные энерго-эмоциональные целостно-синергийно-коллективистские ресурсы учебной деятельности.

На уровне развития педагогики и образования можно говорить о трех этапах указанного процесса:

1. Примитивные сообщества. Субъект-субъектный состояние интеграции учителя и ученика, "прямая" передача знания через спонтанный акт мистической инициации или совместной деятельности, синтез обучения и воспитания.

2. Классические социумы нового времени. Субъект-объектный состояние дифференциации учителя и ученика, передача знания учителем-рационократом опосредованна субъект-объектными отношениями, обучение и воспитание разводятся по полюсам, а школа как общественный институт превращается в институт, который предоставляет услуги.

3. Постнеклассические общество. Субъект-субъектный состояние интеграции учителя и ученика (учитель и ученик находятся в равном положении по отношению к Истине), передача знаний иницируется как раскрытие ученикам самого процесса рождения знания, наблюдается синтез обучения и воспитания.

Таким образом, **постнеклассическая педагогика** – это педагогика образовательного синтеза и интеграции, который обеспечивает как интеграцию содержательно-методического аспекта педагогического процесса, так и синтез всех его участников (в контексте синтеза социально-педагогической среды).

Постнеклассическая педагогика опирается на постнеклассический тип научной рациональности (конец XX в.), в рамках которого субъект и объект понимаются как целостный неделимый комплекс, а в процессе познания начинают учитываться как средства и операции, так и ценностно-целевые характеристики научной деятельности. Объекты теперь понимаются как сложные открытые

саморазворачивающиеся системы, для которых характерна эволюция, выступающая синергетическим процессом самоорганизации (индетерминированным, нелинейным, вероятностным, разнонаправленным, бифуркационно-хаотическим). При таких условиях взаимоотношения человека и природы достигает уровня ноосферно-резонансной коэволюции.

В этом контексте можно говорить о *постнеклассическом типе научной рациональности* (конец XX ст.), в рамках которого субъект и объект понимаются как целостный нерасторжимый комплекс, а в процессе познания начинают учитываться как средства и операции, так и ценностно-целевые характеристики научной деятельности. Объекты теперь представляются сложными открытыми саморазвивающимися системами, для которых характерна эволюция, представляющая собой синергетический процесс самоорганизации (индетерминированный, нелинейный, вероятностный, разнонаправленный, бифуркационно-хаотичный). Взаимоотношение человека и природы достигает уровня коэволюции [Тарнас, 1995; Степин, 2000, с. 619-697]. На этом этапе обнаруживается переход от моделирующего мышления к образно-мифологическому, имеет место взаимное проникновение конкретно-научных, философских, естественно-научных, гуманитарных, фундаментальных и прикладных знаний [Тимашев, 1998; Лесков, 2006; Стеклова, 2000; Яковец, 1997]. При этом в классическом понимании точные науки дрейфуют от материализма к идеализму [Тарнас, 1995; Яковец, 1997], когда постнеклассическая наука тяготеет к мифологическим средствам выражения [Чешков, 2002] и развернутым мифологическим построениям [Ладыгина, 2000, с. 4-18], поскольку к мифам, в отличие от научной гипотезы, относятся сущности, которые нельзя верифицировать (например психоанализ З. Фрейда или коллективное бессознательное К. Юнга), что не препятствует превращению научных мифов в научную гипотезу [Поппер, 1983, с. 246-248; Popper, 1989].

В связи с изложенным выше приведем **ПОШАГОВОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ**.

1. Основная характеристика нашего мира – это движение, являющееся важнейшим атрибутом и способом существования материи.

Поэтому главное содержание жизни и фундаментальный способ существования человека есть его движение, изменение во времени и пространстве. Наиболее полное и интенсивное выражение его наблюдается в детском и юношеском возрасте человеческого существа, где это развитие как социально-личностный феномен оформляется в виде процессов обучения, воспитания и образования. Основной "объем" общественной и индивидуальной жизни человека сконцентрирован в сфере образования. Школа, выполняя социальный заказ общества, является краеугольным социальным институтом: "школа может создать в проекте такой тип общества, который нам хотелось бы осуществить. Влияя на умы в этом направлении, мы постепенно изменили бы и характер взрослого общества" [Дьюи, 1921]. При этом повышение продолжительности образования в США на один год ведет к увеличению ВВП на 5-15%. Инвестиции в начальное образование в странах Центральной Африки обеспечивают рост ВВП на 24%, а в группе стран с низкими доходами в целом – в среднем на 23% [Willis, 1986; Psacharopoulos, 1994].

2. Современная эпоха занимает особое место в истории человечества.

Никогда раньше время развития человеческого общества не было так "сгущено", так ускорено, как теперь. Беспрецедентный по масштабам, глубине и темпам процесс развития современно мира способствует созданию уникальной исторической ситуации, которую, по словам С. Цвейг, можно назвать "звездным часом человечества", когда "как на острие громоотвода скопляется все атмосферное электричество, кратчайший промежуток времени вмещает огромное множество событий".

3. В наше бурное время школа занята лихорадочными поисками своего "нового лица".

Ей приходится коренным образом пересматривать педагогические приоритеты, переоценивать дидактические ценности, искать принципиально новые методы обучения и воспитания, активно экспериментировать. С другой стороны школа как социальный институт сейчас переживает наиболее сложную за свою историю ситуацию. Она еще цепляется за прежние ориентиры, но, увы: "Все новое рождается в виде ереси, но уходит в виде предрассудка". На протяжении многих десятилетий, если не столетий, школа делала что-то не то. Как считает Ш.А. Амонашвили, "личность ребенка стала понятием чуждым для "педагогической теории и практики", когда "все было направлено на то, чтобы

формировать у школьников знания, но даже сверхсовременные знания, как бы прочно ни были они усвоены, сами по себе не рожают личность, не формируют у школьников систему отношений и убеждений" [Амонашвили, 1989].

Данную мысль можно подкрепить тезисом А.Н. Леонтьева о возможности обнищания души при обогащении информацией. И.С. Кон пишет, что "во всех странах социологи и экономисты констатируют колоссальный разрыв между растущей стоимостью образования (удлинение сроков обучения, рост его массовости, удорожание его технических средств) и его недостаточной социальной эффективностью, а также между формальным, техническим обучением, в ходе которого человек обладает некоей суммой знаний, и формированием культурной, творческой и социальной личности" [Кон, 1989].

4. С одной стороны человечество никогда еще не владело таким чудовищным потенциалом знаний, а с другой, – сама человеческая личность еще никогда не была столь отдаленной от понимания своей сущности, познание которой оказалось расщепленным в сфере многочисленных научных дисциплин.

Изучение человека, как и его обучение, сейчас реализуется в основном на рационально-технократическом уровне. "Среди фундаментальных знаний, даваемых современному человеку в школе и вузе, не было и нет знаний практической психологии человека. Люди со школьной скамьи детально изучают пестики и тычинки, кости скелета и расположение мускулатуры, но не получают знаний о роли и значении для жизни человека воли и разума, не знают законов формирования группы, общности и тем более жизни человека" [Абульханова-Славская, 1991].

5. В настоящее время делаются попытки разработать концептуальную базу такой системы образования, которая бы соответствовала духу нашего времени, выражающемуся в стремлении человечества к глобальному религиозно-мировоззренческому и научно-философскому синтезу, который наша эпоха "возжаждала более, чем всякая иная" [Лосев, 1991]. Необычайной актуальности приобретает новая синтетическая система образования, сопрягающая в себе психофизиологический, этико-мировоззренческий, социально-политический, культурно-исторический, социоприродный, космопланетарный контексты человеческого бытия.

В рамках этой системы должны интегрироваться обучение и воспитание, наука и мировоззрение. То есть синтетическая система образования должна выражать идею единства человека и мира, быть ориентирована на определенный синтез знаний, ибо всякое стремление понять что-либо (в нашем случае, понять, как функционирует система образования, отвечающая запросам настоящего исторического момента) предполагает целостный охват изучаемого явления.

6. Каждая попытка разработать "новую концепцию образования" должна встречаться с пониманием и включаться в общий контекст педагогического поиска новых образовательных смыслов.

Толерантность к новым педагогическим идеям является сейчас весьма насущной. Предлагаемая нами "новая" концепция образования, возможно, позволяет расставить многие "точки над i", недвусмысленно заявить об истинных приоритетах образования, воспитания и обучения, а также совершенно конкретно очертить способы достижения "новых" образовательных целей.

7. Концептуально любая система образования строится на основе двух аспектов – цели образования и путей ее достижения.

Если целью образования принять воспитание гармоничной личности, то здесь необходимо поставить две проблемы: 1) определение гармоничного состояния личности; 2) формирование этого состояния и механизмы его инициации.

8. Гармония с широкой философской и психологической точки зрения – это, прежде всего, целостность.

Это синтез всех психофизиологических составляющих человека, единство физического и психического. Это состояние, объединяющее мысли и действия их носителей, а также интегрирующее в себе все многочисленные дихотомии нашего существования, такие, как моральное и фактологическое, аффект и интеллект [Зинченко, 1989], чувства и мысли [Неменский, 1989], внутреннее и внешнее, индивидуально-личностное, социально-историческое. Гармонию можно понимать не только как цель процесса онто- и филогенетической эволюции, но и состояние (системы) человека. Система – это объект с таким набором элементов, функций и связей, которые

актуализируются ради одной цели, полагающейся перед системой как целостным образованием [Ломов, 1984]. Гармония как принцип целостности (о чем мы еще будем говорить более подробно) является той категорией (понятием, состоянием), которое в наиболее обобщенном виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

9. Для выявления путей достижения гармонии важно обнаружить факторы, обладающие системоформирующим характером и механизмы, регулирующие все наши действия и поведение.

Есть все основания утверждать, что такой механизм актуализируется на базе функций полушарий головного мозга человека, о чем еще в 60 годы писал Б. Г. Ананьев и что сейчас трудно оспорить. Открытие Ричардом Сперри в 1968 г. функциональной асимметрии мозга человека (ФАМ) стало событием, смысл которого только начал постигаться в системе образования.

10. Как свидетельствуют исследования, полушария мозга можно рассматривать как психофизиологический фокус человеческого организма.

С их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человеческого существа, как механизмы целеположения и поиска (выбора), способов достижения цели [Ананьев, 1963], энергетическая и информационная регуляция поведения [Симонов, 1987], эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и произвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, Я и не-Я, эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы и т.д. [Голубева, 1980]. Любое произвольное автоматическое действие включается в правополушарную, а неавтоматическое, произвольное – в левополушарную сферы психической деятельности.

11. В целом правополушарная (ПП) стратегия восприятия, мышления и освоения мира является эмоционально-образным, конкретно-экспрессивным, целостно-синкретическим миропониманием, формирующим многозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения действительности, "пробуждая" к действительности такие формы общественного сознания, как искусство и религия. Левополушарная (ЛП) стратегия, напротив, есть абстрактно-логическим, понятийно-концептуальным, дискретно-множественным мировосприятием, формирующим однозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения окружающего мира и "пробуждающим" к жизни науку и философию.

12. Полушария головного мозга человека, взяты отдельно, отражают мир неадекватно.

В. Л. Деглин, изучая полушарные особенности отражения окружающего мира и, в частности, его пространственные характеристики, пришел к выводу об анизатропности перцептивного пространства, когда что оба полушария отражают пространство ошибочным образом, однако эти ошибки имеют противоположный характер, когда для левого полушария свойственно расширение пространства, а для правого – приближение отдельных элементов к наблюдателю. То есть левое полушарие стремится визуальнo дистанцировать человека от элементов окружающей среды, а правое – интегрировать человека в нее.

Данный феномен искажения реальности проявляется на всех уровнях психической организации человека, ибо с функциями полушарий связаны все аспекты человека, в частности, психические процессы, зависящие от правого полушария мозга, включают в себя сенсорные асимметрии, дедуктивные процессы мышления, а левого – тесно соотносятся с двигательными асимметриями, с индуктивными процессами мышления [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 50-51, 102]. Примечательно, что у умственно отсталых детей отсутствует феномен искажения реальности по крайней мере на уровне зрительного анализатора: у них обнаруживается концентрическое сужение обоих полей зрения и почти полное равенство монокулярных полей зрения [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 33; Бруксон, 1953].

Функциональная согласованность полушарий (в "нечто третьем", в сфере "сверх-Я", по П. В. Симонову), "компромисс" между ними приводит, как пишет В. Л. Деглин, к выравниванию пространственной деформации, то есть достигается адекватность восприятия объемного пространства на плоскости сетчатки глаз, когда объемное и плоскостное, являясь геометрическими антагонистами (что демонстрируется дихотомией геометрий Эвклида и Н. И. Лобачевского) гармонизируется и приводится к общему сенсорному "знаменателю" [Деглин, 1996].

В связи с этим можно привести и соотношение неопределенностей В. Гейзенберга, согласно которому произведение неопределенностей координаты частицы и ее импульса не может быть меньше некой постоянной величины (постоянной Планка). Заметим, что данное соотношение, как показал Л. Мандел, охватывает пространство и время в целом, когда не существует физической системы в её пространстве и времени, которые одновременно имеют вполне определённые, точные значения. В любой физической системе при определённых пространственных характеристиках являются неопределёнными ее временные характеристики и наоборот, при определённом времени системы является неопределённым её пространство.

13. Рассмотренный феномен позволяет сформулировать новый гносеологический постулат.

Данный постулат проистекает из природы "третьей реальности". Корпускулярно-волновой дуализм свидетельствует о том, что мир (как "истинная реальность"), по крайней мере на его элементарном уровне, экспериментально не фиксируется (не является) ни как волна, ни как частица, выступая, таким образом, "нечто третьим", которое имеет как волновые, так и вещественные характеристики, но не сводится к этим характеристикам. В этом "Третьем" волновое и вещественное взаимным образом компенсируются, и именно на основе этой компенсации, взаимного погашения "истинная реальность" и проявляет себя.

"Третье" находит наиболее полную теоретическую интерпретацию в плоскости принципа дополненности Н. Бора, концептуализирующего нерасторжимое единство двух относительно противоположных видов материи – вещества и поля [Бор, 1970], которые, будучи противоположностями, соотносимы с категориями бытия и небытия [Библер, 1975, с. 181-182] и которые интегрируются в нечто третьем – в некой более "высокой" реальности, являющейся, как полагал Д. Бом, ни материей, ни сознанием в чистом виде [Капра, 1994, с. 297; Сатпрем, 1989, с. 70]. Подобным же образом, Дж. Бруно писал, что две обычно принятые субстанции – "духовная и телесная... в конечном счете сводятся к одному бытию, одному корню" [Бруно, 1949, с. 247].

Новый познавательный постулат находит свое выражение в феномене постмодернистского мышления [Лукьянец, 1996], инициаторами которого выступают Жак Деррида, Жан-Франсуа Лиотар, Жак Бодрийяр, Ричард Рорти, Пол Фейерабенд, Рудольф Гаше, Одо Марквард и др.

Суть данного типа мышления (а в более общем смысле – мироощущения, мирозерцания, мировоззрения) выражается, как пишет В.С. Лукьянец, в попытке достижения целостного отражения действительности, реализуемого на путях преодоления принципа асимметрии категориальных оппозиций. Асимметрия категориальных оппозиций предопределяют рассмотрения мира чрез призму асимметрических принципов, когда в каждом конкретном случае отдается предпочтение одной из двух парных (асимметрических) оппозиций, таких, например, как "материальное-идеальное", "детерминизм-индетерминизм", "объективное-субъективное" и др. Благодаря предпочтению одного из членов смысловой оппозиции мы получаем одну из разновидностей метафизического центризма (обозначаемого постмодернистами таким неологизмом, как "логоцентризм"): "тео-центризм", "рациоцентризм", "телео-центризм", "антропо-центризм", "андро-центризм", "кардо-центризм", "энто-центризм", "космо-центризм" и т. д. Преодолеть границы логоцентризма и, таким образом, осуществить прорыв к более совершенным типам дискурса возможно только тогда, когда "язык асимметрических оппозиций" будет заменен каким-то новым языком. Одним из таких альтернативных языков является целостный "язык симметричных оппозиций" – оппозиций, у которых левая и правая категории когнитивно равноправны, равноценны. У симметричной лингвистической оппозиции нет определенного семантического и смыслового "центра", ее левая и правая категории могут обмениваться смысловыми ролями. Поэтому симметрическая лингвистическая оппозиция – это, скорее, не фиксированный "центризм", "однозначность", "определенность", "разрешимость", а "децентризм", "многозначность", "неопределенность", "парадоскальность", "неразрешимость". Общеизвестными примерами подобных "неопределенностей", "дуальностей" в естествознании могут служить такие симметрические понятийные категории, как "волна-частица", "пространство-время", "кварк-глюон", "вещество-поле", "детерминистическая стохастичность", платоновский "фармакон" (т.е. "яд-лекарство"), "аймен" ("девственность-недевственность") у Маларме; "замещение-дополнение" у

Руссо; "божественный андрогин" у русских символистов; калокагатия (этическое + эстетическое) и др. [Лукьянец, 1996].

"Третье" также соотносится с категорией "целого", в котором синтезируются единое и множественное – А.Ф. Лосев [Лосев, 1990, с. 19-22] и которая занимает выдающееся место в сфере концептуальных построений, объясняющих сущность живого и механизмы его развития [Югай, 1976].

Таким образом, наш мир отражается и осваивается человеком в виде дуальных дихотомий, однако не сводится к этим дуальностям, в сущностной основе которых находится нечто третье – некая промежуточная и нейтральная по отношению к членам дихотомий граничная сущность, выступающая инициатором бытия, а также выражающая сущность Истины как единства противоположностей.

В этом сущность нового гносеологического постулата, выступающего методом познания. Так, говоря о соотношении материального и идеального аспектов реальности, в соответствии с данным постулатом можно заключить, что реальность ни материальна, ни идеальна в чистом виде, а представляет собой нечто третье, в котором материальное и идеальное выступают взаимно дополняющимися аспектами и искажениями этого третьего. Материальное и идеальное, таким образом, есть теоретические приближения Истинной реальности, которая здесь представляется "сумеречной" сущностью, не относящейся ни к материальному, ни к идеальному и выступающая в виде механизма взаимной компенсации материального и идеального, то есть тем, что обнаруживается при их концептуальном "наложении" друг на друга. Поэтому в "истинной реальности" идеальное имеет свойства материального (то есть является материальным), а материальное – идеального. Именно в "истинной реальности" снимаются противоречия между материальным и идеальным. Поэтому сознание человека как активное творящее начало является материально-идеальным образованием. Для него применима сентенция – идеальное материально, а материальное – идеально.

14. В онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте.

Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется. Обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути, превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира. Можно сказать, что развитие человека идет от ПП аспекта психики (у младенца оба полушария функционируют как единое целое в основном по принципу ПП) к ЛП, а от него – к полушарному синтезу.

ПП функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а ЛП – в настоящем времени с обращенностью к будущему [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 140].

Можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним "проклятия Хроноса".

15. Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий закон движения как формы бытия материи, которое реализуется через процесс смены дискретности и континуальности в развитии явлений.

Так, говоря о поведении, можно утверждать, что оно представляет собой диалектический процесс взаимного обращения дифференциации и интеграции [Русалов, 1990, с. 119-129], ведущих к некой ступени "метаинтеграции" [Русалов, 1991, с. 3-17]. Учитывая, что правое полушарие функционирует в "интегративном", а левое "дифференциальном" контексте психофизиологических процессов, то идея взаимного обращения дифференциации и интеграции получает определенную конкретизацию.

16. Существует, предположительно, три типа постижения бытия человеком: чувственный (ПП), рациональный (ЛП) и медитативный [Урманцев, 1993].

Как свидетельствуют энцефалографические исследования, медитативное состояние проистекает из функционального синтеза, гармонии полушарий, когда их работа в психофизическом смысле согласуется [Murphy, Donovan, 1985]. Можно сделать вывод, что развитие человека проходит от чувственной формы к рациональной, а от нее – к медитативной форме постижения и освоения мира.

17. В контексте ФАМ становятся понятными цели образования и способы их достижения.

Прежде всего, понятно то, что состояние полушарной гармонии предполагает достаточный уровень развития обоих полушарий мозга. Пока еще школа в большей мере опирается на развитие аналитично-дискурсивного ЛП миропонимания, хотя и признается факт некоторой недооценки значения эмоционально-образных механизмов в процессе обучения [Степашин, 1997].

Эксперименты убеждают, что активизация правополушарных функций обеспечивает соответствующий значительный стимул для развития ЛП составляющей психической деятельности [Russel, 1979].

Вот почему важным является признание такой новой парадигмы образования, которая обеспечила бы структурное и процессуальное единство чувственно-эмпирической и абстрактно-теоретической сфер, тенденций развития личности. При таком развитии особенное внимание следует уделять актуализации именно ПП аспекта человека.

Принцип непрерывности психической деятельности предполагает единство полушарных стратегий обработки информации как в плане синхронического, так и диахронического анализа эволюции человека. Поэтому ПП "базовый" аспект психики у ребенка (развитие наглядно-образного мышления, способности к эмпирическим обобщениям) имеет краеугольное значение в жизни взрослого человека и не является временным этапом, "который необходимо пройти как можно быстрее, чтобы заменить его логичным, вербальным мышлением" [Тихомиров, 1984]. Этот тип мышления вырастает из многозначного метафорического правополушарного освоения действительности.

18. Новая парадигма образования, базирующаяся на концепции функциональной асимметрии полушарий, утверждает, что целью развития человека есть достижение синтеза ПП и ЛП аспектов психики.

При этом такие полярные категории, которые вытекают из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, чувство и мысль, единое и множественное сливаются, формируя основу для интуитивно-медитативного, эвристического, понимающего отражения действительности, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, сливаются воедино, порождая феномен подлинного, истинного бытия, а человек предстает как гармоничное, духовное существо.

19. Таким образом, гармоничный человек как цель обучения и воспитания, есть явление, в сфере которого интегрируются все многочисленные дихотомии бытия, соотносящиеся с психосоматической природой полушарий мозга, такие, как сакральное и профаническое, вера и скепсис, эмпатия и рефлексия, Я и не-Я, мужское и женское....

Гармоничная личность интегрирует несовместимые бытийные состояния, открывая в себе, как пишет П. Вайнцвайг, демиургическое существо, ибо она объединяет противоположности, достигая психосоматического баланса и характеризуется огромным напряжением, а отсюда – колоссальным могуществом [Вайнцвайг, 1990, с. 35].

20. Полушарный синтез как единство чувственно-аффективного и абстрактно-теоретического предполагает достижение состояния понимания как результата взаимного погашение двух противоречащих друг другу сторон человека, их взаимного согласования, гармонизации.

Данное состояние является целью многих психотерапевтических методик, а также ориентальных методов достижения просветления.

21. Вся история человечества свидетельствует: сокровенное стремление человека возвратить "утраченный рай", "золотой век" – есть не что иное, как стремление достичь единства полярных сторон нашей жизнедеятельности – духовного и телесного, материального и идеального, психического и физического...

П.А. Флоренский писал о соединении мистика и аналитика в одном лице, предупреждая об опасности, таящейся в движении только лишь по мистическому или аналитическому (рациональному) жизненному пути. Йога учит, что каждая мысль человека должна быть прочувствована, а каждое чувство должно быть осознанным.

Единство противоречивых аспектов человека предполагает достижение состояния психофизиологической гармонии, упорядочивающей внутренний мир человека. Бл. Августин учил, что страдания человека проистекают из неупорядоченного разума. Таким образом, достижение понимания как ощущение гармонии мира, являющегося, по словам Лейбница, лучшим из всех возможных миров, предполагает формирование такого начала внутри каждого из нас, которое бы упорядочивало хаос.

22. Одно из фундаментальных особенностей жизни – это парадоксальное свойство "вырабатывать" антиэнтропию – противодействовать нарастающему хаосу внешней среды.

Данный процесс выработки антиэнтропии, бросающий вызов термодинамике материальных систем, реализуется в эфирной реальности физического вакуума, на фундаментальном квантовом уровне, феномены которого отвечают процессам дипластического (нейтрально-парадигмального, негэнтропийного) мышления, имеющего эфирную (квантово-фотонную) природу.

23. На уровне достижения жизненных смыслов это способность реализуется в процессе целостно-интегрального осмысления, осознания и пониманию мира человеком как универсума, в котором все связано со всем и нет вещей абсолютно изолированных, что достигается в процессе достижения состояния полушарной функциональной согласованности.

Р. Музиль в романе "Человек без свойств" пишет о том, как прогуливающаяся среди уличной суеты супружеская пара наблюдает трагическое транспортное происшествие, которое производит на женщину чрезвычайно удручающее впечатление. И только после того, как ее муж говорит, что у грузовиков слишком длинный тормозной путь, женщина успокаивается, хотя она и не понимает значение выражения "тормозной путь". Вот иллюстрация того, как вызвавшая стресс неопределенно-хаотическая ситуация вводится в рамки другой ситуации, позволяющей осмыслить, проанализировать, упорядочить сильное эмоциональное впечатление, привести эмоциональную неопределенность в плоскость рационального анализа, который, несмотря на свою примитивность и поверхностность, вызывает психологическое облегчение.

24. В условиях стресса между полушариями мозга возникает функциональный дисбаланс [Вайнцвайг, 1990, с. 49], что приводит к доминированию одного из полушарий.

Когда доминирует правое эмоционально-аффективное полушарие, налицо состояние аффекта, а когда левое – человек превращается в сверхрациональное существо, отличающееся эмоциональной холодностью и расчетливой хладнокровностью. Интересно, что функциональное согласование полушарий на уровне соматики реализуется в сфере функционирования щитовидной железы, когда "щитовидка" и полушария оказываются выполняющими единую задачу: "любая деятельность, которая усиливает и стимулирует функционирование "щитовидки", тотчас включает и балансирует работу обоих полушарий" [Вайнцвайг, 1990, С. 49–50; Diamond, 1979].

25. Новая парадигма образования, базирующаяся на ФАМ и проистекающая из комплексных междисциплинарных исследований, открывает пути достижения функционального согласования полушарий мозга и реализуется на научно-практичном уровне.

На интуитивном уровне это делалось и делается педагогами – новаторами и пока еще не осознается как теоретическая реальность. Так, известная педагогическая методика В.Ф.Шаталова использует принципы полушарного синтеза, когда в рамках учебного процесса приводятся к гармонии две стороны человеческой психики – конкретная и абстрактная. С одной стороны ученики получают тот или иной набор конкретных фактов. С другой – все эти факты переводятся на язык опорных сигналов, являющихся абстрактными категориями.

26. Полушарный синтез предполагает с одной стороны наполнение абстрактным содержанием наших чувств, их рационализацию и контроль чувств, а с другой – предполагает синергетическое перепрофилирование абстрактно-логического мышления человека, которое в данном случае перестает функционировать в режиме сугубо однозначного отражения окружающего мира.

Человеческое существо при этом превращается в открытую гармоничную систему, способную усваивать огромные массивы информации, воспринимать мир не критически, с полным доверием. Синергия абстрактно-теоретических схем приводит к абсолютному теоретическому согласованию наших знаний о мире, который при этом перестает восприниматься как нечто неопределенное. Характерными особенностями такого гармоничного существа становятся толерантность и

фундаментальный оптимизм, обусловленные открытостью к миру и спонтанностью поведения, вытекающего из медитативного, творческого состояния, в котором гармоничный человек пребывает практически постоянно.

27. Медитативное состояние функционального согласования полушарий выступает психологической базой для решения проблемы, задачи.

В этом состоянии достигается единство первой и второй сигнальной системы, образного и абстрактного аспектов постижения реальности.

28. Ощущение парадокса (удивления, озарения) – не только продукт медитативного транса, но и средство его достижения.

29. Не только религиозно-мифологическое, но и научно-теоретическое мышление использует парадокс как творческий элемент научного исследования.

Эту мысль можно проиллюстрировать как строками гениального поэта ("и гений – парадокса друг"), так и высказыванием Н. Бора, считавшего, что для того, чтобы идея была истинной, она должна быть достаточно безумной.

Принцип полушарного синтеза как основание для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики мира, понимания слитности полярных нравственных качеств личности. Это требование перерастает в осознание того, что человек – это цельная сущность, носитель целостного множества нравственно определенных свойств, пороки и добродетели в котором есть лишь "полюса" морального магнита, способного менять свои знаки и обнаруживать бездну моральных потенциалов. При этом все нравственные качества человека оказываются равнозначными "ресурсами" психики, необходимы ему для эволюции.

30. Чудо целостности предполагает встречу и, взаимное уничтожение (аннигиляцию) полярных, исключаящих друг друга нравственных основ социального существа и кристаллизацию "космического" существа, стоящего "по ту сторону социального добра и зла" и руководимого силой "космической" нравственности.

Образцы ее нам даны в концепциях И.Канта, В. И. Вернадского, Тейяре де Шардена и других мыслителей, стремящихся преодолеть относительность и условность механизмов моральной регуляции человеческого поведения.

31. Итак, одной из задач новой парадигмы образования является построение "алгоритмов" формирования парадоксального (диалектического) мышления, выступающего в роли как психотерапевтического, так и психолого-педагогического фактора, содействующего развивающейся личности.

Важно включить синергетический парадоксологический подход к образованию, который может быть охарактеризован как гештальтообразование: "процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекачивание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир. Это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития. Гештальтообразование – это стимулирующее, или пробуждающее, образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 73].

32. Полушарный синтез позволяет достичь единства двух противоположных поведенческих стратегий человека – пассивной и активной.

Данный принцип в системе педагогической парадоксологии приобретает следующий вид: "Не субъект дает рецепты и управляет нелинейной ситуацией, а сама нелинейная ситуация, будь то природная, ситуация общения с другим человеком или с самим собой, как-то разрешается и в том числе строит самого субъекта. Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым. Позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя. Строить себя от другого. Похожий принцип находим в поэтическом государстве Поля Валери: "Творец – это тот, кто творим" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71]

33. "Синергетика" образования как сущность парадоксологии выступает базой творческого мышления.

"Погружение в синергетику и намерение ее использовать как "позитивную эвристику" связано, стало быть, с развитием игрового сознания. Синергетически мыслящий человек – это homo ludens, человек играющий. Синергетика выступает в таком случае как некий тип интеллектуальной йоги. Давая рецепты овладения сложным, она разрушает сам "рецепт", сам прежний способ рецептообразования. Она все делает гибким, нежестким, открытым, многозначным. Синергетические действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенциалов. Это стимулирующее действие" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71-72]

Важно отметить, что данная декларация принципов педагогической парадоксологии во многом совпадает с принципами самоактуализации в рамках гуманистической педагогики. При этом синергетический подход к образованию и самому человеку это, прежде всего, холистический (целостный) подход, "возвращение к самому себе" [Аршинов, Малый, Попов, 1996]. Данный подход в системе гештальт-терапии формирует базу для холистической медицины, когда "доктор должен будет уважать способность тела к самоисцелению и не пытаться господствовать над процессом исцеления" [Капра, 1994].

34. Синергетика образования как парадоксальное единство активности и пассивности ("педагогика сотрудничества", "педагогика толерантности") – есть один из принципов педагогической парадоксологии.

Она находит свое воплощение в восточной философии, а именно, в правиле поведения "истинно мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [Литература Древнего Востока, 1984].

35. Новая парадоксологическая парадигма образования реализует понимание механизма взаимодействия научно-рационального и религиозно-мифологического освоения мира человеком.

Психика человека как целостная сущность обнаруживает феномен "функциональной непрерывности" полушарий, когда полушария оказываются взаимосвязанными и обменивающимися энергией и информацией.

Информация, организующаяся в рамках ПП по аналого-синтетическому принципу. Затем она способна разворачиваться в рамках ЛП стратегии по линейно-аналитическому принципу. В этом случае имеет место явление взаимного обращения целостно-синтетического и атомарно-аналитического типов знания, что наблюдается в процессе решения проблемы, когда сам принцип решения той или иной задачи первоначально обнаруживается на невербальном, эмоциональном (ПП) уровне психики, а затем получает вербальную проекцию [Тихомиров, 1984, гл. 4], то есть вводится в сферу ЛП стратегии мышления.

Человек, как на заре существования человечества, так и в период своего раннего детства, отражает и осваивает мир в основном в духе правого полушария, формируя мифологическую реальность [Пучинская, 1996]. Вырабатывается целостное видение мира и развивается оперирующее мифологемами синтетическое знание.

При анализе современной наукой оно оказывается адекватным объективному положению вещей [Казначеев, Спиринов, 1991; Капра, 1994; Крымский, 1991]. Язык мифа, в котором мир представляется целостным нерасчленимым единством, а субъект и объект, предмет и знак, вещь и слово, существо и его имя, происхождение и сущность, причина и следствие, начало и принцип, актуальное и потенциальное, часть и целое, простое и сложное, естественное и сверхъестественное... так или иначе сливаются воедино [Миф. сл., с. 653–654]. И этот язык мифа может получать научную интерпретацию.

То, что в рамках мифа существует слитно и не подчиняется принципу причины-следствия (классического детерминизма), в рамках научного миропонимания может быть представлено как существующее отдельно и причинно- обусловлено. Соединение мифа и науки обнаруживает принцип культурно-исторической непрерывности бытия человечества, знания которого о мире

оказываются существующими от века в свернутой мифической форме, ассоциативно-метафорически организованной, способной трансформироваться в научно-теоретические схемы в процессе развития человеческого общества [Казначеев, Спирин, 1991; Капра, 1994; Крымский, 1991].

Сам феномен функциональной непрерывности полушарий головного мозга предполагает единство мифа и науки, их взаимное обращение, когда миф может получать научное понимание, а сама наука использовать "научные мифы", что показал в своей книге "Структура научных революций" Томас Кун.

Как считают некоторые исследователи, свойство мифолого-метафорического отражения действительности является едва ли не единственным способом уловить и содержательно определить объекты высокой степени абстракции.

То есть, ПП (метафорический), многозначный способ постижения мира позволяет сводить воедино научные представления, задавать аналогии и ассоциации между разными системами понятий, формировать общее познавательное "поле" науки, выступая в качестве "эпистемологического доступа" к любому явлению [Арутюнова, 1990].

36. Адекватное познание человеком мира предполагает слияние научного (однозначного, ЛП) и мифологического (многозначного, ПП) типов миропонимания.

Это позволяет обнаружить подлинную реальность как Истину (ее С.Б. Церетели определил как единство противоположностей), в сфере которой соединяются противоположности и формируется дипласия – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух взаимоисключающих элементов [Брагица, Доброхотова, 1988, с. 10]. Это дает возможность развить диалектико-парадоксальное видение мира, достичь состояния "недуальности", которое в рамках буддистских психотехник трактуется как просветление.

37. Новая парадигма образования наполняет новыми глубокими смыслами педагогику дошкольного образования.

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 [Большунова, 1995].

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.

38. Концепция новой парадигмы образования, эвристической идеей которой выступает формулировка психофизиологического и социального личностного содержания цели психологического педагогического воздействия в рамках образовательного процесса и теоретическое обоснование путей достижения состояния гармонии человека, являющейся этой целью, – данная концепция может получить более рельефную интерпретацию, если рассмотреть ее основные аспекты также в контексте психотерапии.

Речь идет о проблемах психотерапии. Одной из них являются неврозы, порожденные утратой смысла жизни [Франкл, 1990]. Данные неврозы которые можно полагать самыми серьезными по их сложности и последствиям для личности, взятой во всей ее полноте ее составляющих, занимают пограничное положение на шкале невротических расстройств, располагаясь между психосоматическими болезнями и "болезнями сознания", связанными с патологией духовной ментальной сферы человека, откладывающей отпечаток на его мировоззрение, то есть напрямую воздействующей на этический аксиологический, когнитивный праксеологический, социальный личностный аспекты индивида.

Одним из самых общих подходов к пониманию проблемы неврозов является психоаналитический, основная идеология которого, хотя она и характеризуется определенной теоретической ограниченностью своих метафорических построений (что признавал сам З. Фрейд,

основатель психоанализа), позволяет очертить фундаментальный механизм развития невротических расстройств. З. Фрейд представлял психическое здание человека в виде двух "комнат" – комнаты сознательного и комнаты бессознательного, разделенных стеной и дверью. Дверь воплощает в себе цензора, играющего в системе психоанализа роль символа регуляторных механизмов, привитых человеку в ходе его воспитания. Все то, что не получило соответствующую реализацию в сфере жизнедеятельности человека, вытесняется в бездну бессознательного, либо просто не может быть извлечено из этой бездны на свет сознательной рефлексии.

Таким образом, человек несет в себе комплекс бессознательных влечений, которые постоянно дают о себе знать в виде нежелательных психосоматических состояний. Одним из методов выявления этих состояний является метод свободных ассоциаций. С помощью цепи ассоциативных впечатлений врач вместе с пациентом погружаются в глубины невротизированной психики, чтобы найти причину невроза и проанализировать его, растворив в волнах вербальной рефлексии. Суть данной процедуры можно выразить словами З. Фрейда – "там, где было Оно, должно стать Я".

Конфликт между бессознательным и сознательным, приводящий к неврозам, по мнению В.Н. Пушкина является ни чем иным, как конфликтом между регуляторным (сознательный волевым) и энергетическим (эмоциональным) уровнями человеческого организма [Дубров, Пушкин, 1990, с. 61–63].

В качестве механизма образования неврозов, по В.Н. Пушкину, может быть рассмотрен изолированный очаг, складывающийся в регуляторной энергетической системе. Данный очаг, изолируемый от этой системы на основе некоего сверхсильного возбуждения, порожденного стрессорной ситуацией, начинает оказывать влияние на динамику энергетических процессов мозга, вызывая не адекватные эмоциональный поведенческие реакции. Он, "искажает" мировоззренческую сферу индивида, порождая неврозы, излечение которых связано с ликвидацией застойного очага, изолированного от всей регуляторной энергетической системы мозга за счет механизма индукции нервных процессов, описанного И.П. Павловым. Суть данного механизма заключается в том, что по закону индукции очаг возбуждения способен наводить вокруг себя очаг торможения, а устранение застойного возбуждения приводит к снятию индуцированного тормозного барьера.

39. Каким же образом процесс осознания (или, точнее сказать, процесс осознанного отреагирования, проигрывания стрессорной ситуации на "сцене" аналитической рефлексии) приводит к катарсису, освобождению от невроза?

Ответ на данный вопрос нам помогает дать концепция новой парадигмы образования, основанная на концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека. Дело в том, что доминирование правополушарной психики означает и преобладание нервных процессов возбуждения, а доминирование левополушарной психики означает преобладание нервных процессов торможения [Голубева, 1980].

Кроме того, правое полушарие можно считать субстратом бессознательной [Спрингер, Дейч, 1983], а левое – сознательной сферы жизнедеятельности человека. Как показали исследования А.Р. Лурия, люди, не владеющие в полной мере абстрактным аналитическим, левополушарным мышлением, оказываются не способными анализировать свои личностные качества и, по всей видимости, ими не обладают [Лурия, 1974].

Таким образом, онто- и филогенетическая эволюция человека наполняется психотерапевтическим содержанием, более того, становится понятным и религиозный мифологический контекст этой эволюции. Если полагать, что данная она предполагает движение от правого к левому психическому модусу, а от него к их слиянию (то есть от перцепции к апперцепции а от нее – к их синтезу), то можно утверждать, что это движение координируется двумя коренными состояниями психики – правополушарным, обеспечивающим эмоциональный энергетический фон возбуждения, и ЛП, обеспечивающим информационный аналитический фон торможения нервных процессов.

Правополушарная способность к генерации нервных процессов возбуждения (которая "дает толчок" эволюции человека и человечества, что отвечает многим энергетическим концепциям этногенеза) составляет содержание бессознательного пласта психики, в рамках которого человек не отделяет внутреннего от внешнего, Я от не-Я.

Именно здесь заложено объяснение явления трансценденции, описанное трансперсональной психологией, показавшей, что история культурологический аспект человечества оказывается онтологически пронизываемым для отдельного индивида, а микро- и макро- способны приводиться к единству [Гроф, 1993].

Левополушарная способность к генерации нервных процессов торможения может предполагаться базой для формирования вербальной аналитической рефлексии, для концентрации внимания, для логического мышления, которое подавляется при активности правого эмоционального образного полушария, и для актуализации воли, как аналитического рефлексивного феномена, которую П.В. Симонов называет "антипотребностью".

Механизмы воли функционально прямо противоположны механизмам реализации потребностей и влечений, проистекающих из ПП активности, являющейся онто- и филогенетически более древней, чем активность ЛП и обнаруживающее большую генетическую обусловленность по сравнению с ним [Роль..., 1988].

40. Функциональная дифференциация полушарий не исчерпывается их антагонистическими отношениями.

В состоянии функциональной гармонии полушарий генерируется медитативное творческое состояние, являющееся психофизиологическим ориентиром для развивающейся личности, ибо здесь снимаются все противоречия между чувственным (бессознательным) и логическим (сознательным). Человек предстает как целостная сущность, обнаруживая возможность для преодоления своих психологических кризисов. Можно предположить, что медитативное состояние достигается посредством взаимного погашения очагов возбуждения и очагов торможения, что приводит, как показывают энцефалографические исследования медитативных состояний, к синхронизации электроритмики мозга.

41. Процесс слияния и взаимного погашения очагов возбуждения и торможения предполагает с одной стороны выход в сферу интуитивного медитативного просветляющего постижения действительности, а с другой – приводит к высвобождению внутреннего потенциала за счет взаимной нейтрализации ("аннигиляции") противоположностей.

Таким образом, метафора П. Вайнцвайга о творческой мощи человека, проистекающей из баланса противоположностей, оказывается удивительно верной, особенно если проанализировать практику достижения состояния сатори, т.е. просветления, в рамках дзенбуддистских методик, свидетельствующих, что человек, достигший кеншо (одного из уровней просветления), испытывает огромное облегчение, реализуемое в серии движений, смехе и т.д. При этом, как пишет С. Кацуки, данная реакция по продолжительности может занимать несколько дней [Кацуки, 1993].

Получается, что целью жизни человека является с одной стороны накопление опыта жизненных испытаний, имеющего психопатологическую подоплеку, ибо любой опыт – это результат определенного психического напряжения, граничащего со стрессом или с ним непосредственно связанного.

При этом соматические и психические симптомы, болезни выступают в качестве приспособительных реакций, то есть являются необходимым условием развития человека ([Казначеев, Спиринов, 1991, с. 214–215]. Данную мысль в резкой форме выразил Р. Лэинг в книге "Политика опыта", где он писал, что сумасшествие "является разумной реакцией на безумное социальное окружение".

Как записано в материалах "Социалистического коллектива пациентов в Гейдельберге", "болезнь есть надломленная, противоречащая себе самой жизнь, следовательно, такая жизнь, которая уничтожает себя в самом процессе, в котором она себя поддерживает" [Браун, 1982].

42. Состояние просветления как соединение противоположностей (на Востоке говорят о соединении Сансары и Нирваны, просветления и помрачения), являясь целью развития человека, может быть и целью воздействия психотерапевтических методик.

Следует сделать важнейший вывод: состояние просветления, являясь тотальной сущностью, снимает множество психологических симптомов, когда множество очагов возбуждения и торможения взаимно нейтрализуются – процесс, который имеет название "очищение".

Поэтому избавление от той или иной конкретной психологической проблемы, характеризующейся рядом специфических факторов, может быть достигнуто не столько в процессе

скрупулезного психоаналитического исследования, сколько благодаря медитативному трансу, получившему в системе психотерапии множество наименований. Вопрос заключается в выявлении наиболее оптимальных техник достижения этого трассового состояния. Оно предполагает единство чувственной экспрессивного и рациональной логического компонентов психической деятельности и характеризуется целым рядом черт. Одна из существеннейших таковых черт – парадоксальность, проистекающая из соединения в рамках одного контекста несовместимых явлений.

43. Новая ноосферно-синергетическая парадоксологическая парадигма образования открывает новые горизонты для осмысления цели и смысла духовной эволюции человека.

Цель и смысл духовной эволюции – достижение состояния Высшей Реальности, то есть Истины как гаранта целостности Вселенной, как принципа гармоничного соположения всех ее частей и аспектов. Основная характеристика мира, в котором мы живем, – это двойственность, дуалистичность, разделенность на правое и левое, темное и светлое, добро и зло... Поэтому один из существеннейших ликов Истины – есть ее парадоксальность, ибо Истина как принцип целостности есть единство противоположных рядов реальности.

Итак, Истина есть парадоксальное, антиномическое единство, умозрительная реализация которого обнаруживает четыре альтернативы индийской логики (соответствующих четырем буддистским уровням постижения реальности), устанавливающей четыре возможных концептуальных отношения между двумя любыми противоположными сущностями, такими, например, как субъективное и объективное, материальное и идеальное... В рамках четырех альтернатив субъективное и объективное дифференцируются четверояким образом:

- 1) либо субъективное является первичной реальностью,
- 2) либо таковой реальностью является объективное),
- 3) либо и субъективное и объективное одновременно,
- 4) ни субъективное, ни объективное [Дюмулен, 1994; Урманцев, 1993].

Понятно, что суждения человека о мире в плане морально-этического и теоретико-фактологического должны быть оформлены в духе апокалипсического "меча обоюдоострого", то есть в духе четырех представленных принципов, если этот человек претендует на умозрительно-концептуальное выражение Истины, то есть на выражение логической полноты Истины.

В этой связи можно говорить об одном из аспектов славянского культурного кода, который выражает спонтанно-творческий характер поведения и познания мира:



Рис. 9. Витязь на распутье встречается с альтернативами, каждая из которых не имеет положительного решения

44. Четыре альтернативы, как и четыре уровня постижения реальности, воплощают в себе три этапа эволюции сущего:

1) этап единства, когда сущность пребывает в лоне неизреченной целостности Вселенной (на языке науки это состояние соответствует таким понятиям как, сингулярное состояние материи, праматерия, фундаментальная вакуумная симметрия и т.д.); 2) этап дифференциации единого на полярные сущности (расщепление единого на полевую и вещественную составляющие); 3) этап схлопывания полярных начал, их возвращение к единому источнику. Данные четыре состояния есть выражение универсальной модели развития диалектического противоречия: *единое* –

множественное – синтез, или: тезис – антитезис – синтез, или: тождество – различие – противоположность.

45. Данные три этапа соответствуют трем способам отражения и освоения человеком действительности:

1) конкретно-чувственному (эмоционально-образному, полевому), 2) абстрактно-логическому (теоретическому, вещественному) и 3) парадоксально-медитативному, сочетающему первые два способа воедино, когда в одном лице соединяются два противоположных миропонимания – художественное и мыслительное. С позиции парадоксального миропонимания, претендующего на отражение полноты истины как единства противоположностей [Церетели, 1960], мир предстает как подлинная, аутентичная, парадоксальная сущность, как единство дихотомических рядов, таких, как единое и множественное, однозначное и многозначное, конкретное и абстрактное, сакральное и профаническое, мистическое и аналитическое, чувственно-экспрессивное и абстрактно-теоретическое, предмет и знак, символ и символизируемая реальность, существо и его имя, причина и следствие, начало и принцип, часть и целое, простое и сложное, субъективное и объективное, трансцендентное и имманентное, идеальное и материальное, добро и зло, потенциально-возможное и актуально-действительное...

Первый уровень постижения бытия есть уровень художественного мирозерцания, свойственного не только художникам, но и дикарям, детям. С позиции данного типа мирозерцания мир постигается и осваивается многозначно и симультанно как некое конкретно-чувственное целое, отражается прямо, непосредственно, наивно, упрощенно, в духе полного доверия и открытости, с позиции "здесь и теперь", динамически, континуально-непрерывным образом, религиозно-мифологически [Пучинская, 1996], сакрально-ритуальным способом, в русле всеобъемлющей "космической симпатии" древнегреческих философов, эмпатически, когда человек полностью сливается со средой своего существования, а субъект и объект познания приводятся к единству, при этом обнаруживается принцип альтруизма, идеология приспособления к миру посредством изменения самого себя. С позиции такого чувственно-художественного восприятия мира вся жизнь человека сакрализуется, когда утрачивается принципиальное различие между поступками и ритуальными действиями, а мир предстанет в виде некой сверхценной идеи.

Второй уровень постижения бытия – уровень мыслительно-рационального миропонимания, свойственный ученому, взрослому человеку, нашему современнику, характеризующегося рационально-прагматическим, меркантильным, опосредованным, инструментально-манипуляционным подходом к рассмотрению феноменов действительности. С позиции данного уровня мир отражается и осваивается дискретно-множественным, дискурсивно-концептуальным, схематичным образом как некое множество, отражается непрямо, опосредовано, сложно, в духе скептической рефлексии, закрытости, статичности, мертвенным образом, научно-теоретически, банально-обыденным способом, в русле атомизированного, дробящего все на отдельные элементы анализа, когда человек выделяется из среды своего существования и кристаллизуется в изолированную личностно-индивидуальную сущность, разводящую субъект и объект познания по полюсам, отражающую мир принципиально двойственно-антиномическим образом, обнаруживая принцип эгоизма и способность приспособляться к среде путем ее изменения, путем волеизъявления как способности совершать выбор во множественно-дискретном мире, который предстает в виде мертвенного схематичного набора онтологических сущностей, приведенных к выхолощенно-абстрактным формам, познаваемым принципиально опосредованным образом.

Третий уровень постижения бытия представляет собой парадоксальное единство первых двух уровней, при котором мир оказывается столь же многозначным, сколь и однозначным, столь же чувственно выражаемым, сколь и умопостигаемым, столь же единым, сколь и множественным, как абстрактный, так и конкретный, одинаково реальный и нереальный, иллюзорный. Словом, здесь мир воспринимается и осваивается парадоксальным образом в духе интуитивно-эвристического, просветленного, богооткровенного миропонимания.

Здесь соединяются в рамках одной сущности мистико-медиумический, экстрасенсорный и аналитико-мыслительный, волевой типы людей. При этом на четвертом уровне наблюдается углубление и полное развитие третьего уровня, что позволяет погрузиться в полное "безмолвие", окутанное Тайной, о которой молчат все имена Земли.

Работа на первом уровне есть работа по раскрытию (точнее – обнаружению, актуализации, реализации) экстрасенсорных способностей, которые изначально свойственны человеку и которые постепенно угасают и маскируются в социальных детерминантах поведения человека, переводя последнего из наивно-детского состояния в состояние многоопытной, искушенной взрослой личности, которая воспринимает мир через призму знаков, слов, символов, то есть опосредовано, понимая при этом всю условность соотнесенности знаков друг с другом, когда мир утрачивает изначальную наивную сакральность, многообразие живых красок и непосредственных, спонтанных реакций, представляя в виде косного, застывшего, догматично-технократического, функционально-практичного средства удовлетворения потребностей. Итак, работа на первом уровне предполагает некое возвращение к "истокам", предполагает акцент на природно-естественной, спонтанно-автоматической форме жизнедеятельности.

Работа на втором уровне есть работа по развитию и совершенствованию мыслительно-аналитических, волевых способностей человека, выявляющих его отдельно-полагающееся, уникальное, индивидуально-личностное, свободное начало, позволяющее волеизъявлять себя и реализовывать принцип "свободной воли".

Третий парадоксальный уровень бытия человека достигается путем развития парадоксального видения мира как некоего таинства, Тайны. С позиции данного уровня мир предстает как единство противоположностей, каждая из которых заключает в себе ростки своего антагониста и является равноценным "ресурсом" Вселенной и личности. Здесь мир открывается странно-парадоксальным образом, когда мы понимаем, что, с одной стороны, имеют место все те многочисленные реалии, с которыми мы сталкиваемся прямо или косвенно, что действительно наличествует все многообразие солнц и млечных путей, чертей и демонов, богов... С другой стороны, человек ясно понимает, что за всем этим скопищем феноменов как явных, так и воображаемых, которые имеют реальную цену и реальное существование, – за всем этим стоит нечто другое, что мир есть лишь проекция других сущностей, или сущности, что ничего на самом деле не существует, что все существующее есть лишь условные символы, проекции, бледные отражения того, что принципиально недоступно всякой транскрипции, всякому выражению, будь то выражению в реалиях конкретно-чувственного, или в терминах конкретно-теоретического, символического...

*Милый друг, иль ты не видишь, что все видимое нами –
Только отблеск, только тени от незримого очами?
Милый друг, иль ты не слышишь, что житейский шум трескучий –
Только отклик искаженный торжествующих созвучий?
Милый друг, иль ты не чуешь, что одно на целом свете –
Только то, что сердце сердцу говорит в немом привете?*

В. Соловьев

Логика рассуждений в целом согласуется с современными научными исследованиями в области проблем человека, характеризующегося тем, что в его организме выделяется некий всеобщий тотальный регуляторный механизм поведения и отправления всех его функций. Данный высший регулятор связан с работой полушарий головного мозга человека, правое – отражает целостно-полевой аспект Вселенной, а левое – дискретно-вещественный ее аспект.

46. Проведенный анализ позволяет понять направление развитие Вселенной в целом и человека в частности.

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, так и эволюция человека в онто- и филогенезе идет от правополушарного психического модуса (преломленного в рамках художественного, гиперстенического, циклотимного конституционального типа) к левополушарному (преломленному в рамках мыслительного, астенического, шизотимного конституционального типа), а от него – к их синтезу.

47. Концепция ФАМ позволяет понять психофизиологические механизмы духовного развития человека.

Интересно, что, как показывают энцефалографические исследования, функциональное единство полушарий, их согласованность и синхронизация наблюдаются в состоянии медитации, в

"промежуточном" состоянии между сном и бодрствованием. Здесь человек предстает гармоничной личностью, выразителем гармонического баланса противоположностей, предстает поистине демиургической сущностью, ибо, как отмечает П. Вайнцвайг, гармония как баланс противоположностей несет в себе огромное напряжение, а поэтому и колоссальную мощь [Вайнцвайг, 1990].

При активности правого полушария человек воспринимает мир с полным доверием, в духе мистико-религиозного, мифологического мирозерцания. В состоянии гипнотического транса активно правое полушарие. Кроме того, в состоянии сна со сновидениями активно правое полушарие, а также наблюдается активность половой функции человека. В состоянии же полового акта имеют место гипнотические фазы. Поэтому З. Фрейд оказывается прав: если развитие идет от правого полушария к левому, то это означает, что человек освобождается от уз актуальной данности, от сексуальности, эмоциональности и сомнамбулизма.

Медитация как парадоксальное действие (не как акт ухода в сферу правополушарной активности, что означает самогипноз и отключение волевого, аналитического начала человека) является таковой в полном смысле этого слова только в условиях наличия развитых полушарий, когда в рамках одной сущности интегрируются аналитик и мистик. В противоположном случае (а это наблюдается в большинстве медитаций) мы имеем лишь актуализацию состояния правополушарного медиумического аутогипнотического погружения и подключения к волевому "каналу" неких сущностей (стихий, обстоятельств, установок и т. д.). Поэтому такая медитация может трактоваться религиозным сознанием как одержание. Коллективная медитация усиливает феномен гипнотического погружения в сотни раз и бывает безопасной только при условии руководства мощного эгрегора [Хемфрейс, 1994].

Итак, человеку следует стремиться к развитию левого полушария (сознания), обеспечивая при этом сохранение потенциала правого полушария (подсознания). Цель человека – самоосуществление, слияние сознания и подсознания, личностного и безличностного начал и выход в сферу сверхличностного бытия. Особо подчеркивается опасность развития экстрасенсорных способностей (всякого рода "открытий" чакр и т. д.), базирующихся в сфере правополушарных функций (являющихся в генетическом отношении древнее, чем левополушарные функции), вне развития левополушарных способностей к абстрактно-аналитическому, волевому самовыражению. Правое полушарие как естественный ресурс психики человека содержит в себе в потенциально-возможном, скрытом, латентном, виртуальном состоянии весь комплекс экстрасенсорных способностей, который могут быть "открыты" посредством широко известных техник (инициация, самореализация, смещение точки сборки).

Для духовно эволюционирующей личности проблема заключается как раз не в открытие способностей правого полушария (функции которого в эволюционном отношении древнее функций левого полушария). Проблема заключается в развитии и умножении символично-теоретических форм отражения действительности и умении ими оперировать. Только в этом случае будет "накоплен" левополушарный потенциал, способный в результате его взаимодействия с правополушарным психическим комплексом привести человека к освобождению, просветлению, к подлинному бытию, поисками которого занимаются мыслители и художники всех времен и народов.

Известно, что из буддистских сект изгонялись те, кто стремился развить сидхи – сверхвозможности, ибо во главу угла ставилось там умение мыслить парадоксальным образом, обладать расширенным сознанием. Личностное левополушарное начало человека может считаться развитым в том случае, когда теоретический левополушарный базис человека приведен в состояние когнитивно-мировоззренческой упорядоченности (как писал бл. Августин, страдания человека проистекают из неупорядоченного ума), а сама личность человека приобретает космический масштаб, ибо встает вровень с космосом в плане его понимающего, теоретического отражения, когда наблюдается осознание тотальности мира и его сверхединства с самим человеком. Образцом, некоторым намеком на такое сверхединство является физический облик квантового уровня Вселенной, на котором она предстает единым нерасчленимым комплексом [Гейзенберг, 1989; Цехмистро, 1981, 1987, 2002].

48. Концепция ФАМ позволяет понять механизмы нравственной деятельности человека.

Именно на основе гармоничной соотнесенности и согласованности внутреннего и внешнего, личностного и безличностного формируется нравственный стержень человека, его видение мира как

тотальности, его осознание себя в единстве с этим миром. В условиях недоразвитости Я (сознания) человека, он предстает как неморальное существо (существо, лишенное моральных представлений), а в условиях сверхразвития Я и подавления его подсознания (внутреннего голоса), человек предстает как аморальный тип, который свое Я ставит превыше всех вселенных. О таком человеке Шопенгауэр сказал, что он способен убить другого человека только для того, чтобы смазать его жиром свои сапоги.

Раскрытие способностей в рамках развитого Я человека означает его деградацию, катастрофическое падение в бездну сатанизма. Эго, будучи отягощенное правополушарными, чувственными экстрасенсорными способностями, значительно укрепляет свои позиции и вырождается в сатанизм как принцип сверх-эго. Нравственность означает соответствие уровня развития сознания масштабу раскрытия способностей подсознания. Становится понятным то, почему существует представление о том, что духовным (экстрасенсорным) целительством человек должен заниматься только после достижения возраста Христа, то есть при достижении уровня естественного баланса правого и левого полушарий: левое полушарие в функциональном отношении достигает пика своего развития к 30 – 40 годам.

49. Изложенное выше позволяет очертить краткий маршрут развития человека.

Человек начинает как правополушарное существо, которое просто существует в соответствии с принципом "реальности", просто констатирует тот или иной порядок вещей, принимая мир таким, каков он есть. В этом отношении человеческий ребенок как правополушарное существо подобен животному³². Потом человек возрастает до уровня левополушарной рефлексии, что позволяет ему сформировать границу между внутренним и внешним, на которой и кристаллизуется его Я. И только после завершения этого процесса человек начинает истинно медитировать, то есть тяга к медитации как стремление к освобождению от груза Я естественным образом обнаруживается как мотивационный фактор тогда, когда Я человека сформировано. Ранее этого момента процесс медитации должен иметь второстепенное значение, являясь не самоценным, но служебным моментом в структуре духовной эволюции человека.

50. В этой связи понятными становятся особенности духовной эволюции в ее связи с двумя типами людей.

Срединный путь буддизма призывает человека к духовной эволюции по пути "золотой середины", призывает избегать эксцессов и крайностей, призывает совмещать два противоположных экзистенциальных модуса (или состояния) человека и мира в целом – открытость и закрытость.

Открытость позволяет существовать в плане целостно-континуального, энерго-полевого, циклопричинного, динамичного, вечного, многозначно-парадоксального женственного космоса, формы которого характеризуются слитностью, непрерывностью, взаимным проникновением и отсутствием торжества суверенно-автономного, эгоцентрического начала. В человеческом организме этому модусу соответствует подсознательные (бессознательные) правополушарные механизмы психики, доминирование которых характерно в той или иной степени для животного, дикаря, ребенка, мистика, юродивого, сомнамбулы, медиума, лица в гипнотическом трансе, человека с пассивной жизненной позицией, приспособляющегося к внешней среде, существующего в духе положительной обратной связи.

В патологическом выражении этот модус дает нам мазохиста, донора, человека, страдающего циклическими невротами, в частности, маниакально-депрессивным психозом, эмоционально-лабильного существа с развитой первой сигнальной системой, способного сопереживать душевным движениям других людей и направленного на создания сверхценного образа или идеи, стремящегося тотализировать мир в виде единого бытийного принципа.

Закрытость предполагает существование в дискретно-атомарном, вещественно-информативном (информация – функция управления), манипуляционно-множественном, линейно-причинном, статическом, временной, однозначном космосе, который П.О. Лосский назвал "психоматериальным

³² Маленькие дети в возрасте до двух лет используют те же жесты, что и человекообразные обезьяны. Об этом пишет Animal Cognition. Как показали европейские психологи, для общения дети используют 52 жеста и 50 из них совпали с жестами шимпанзе и горилл (<https://onauke.info/chto-obshhego-uchenye-nashli-u-malyshej-cheloveka-i-obezyanu/>).

царством вещественно непроницаемых форм", характеризующихся дискретностью, ограниченностью, определенностью, особенностью, способностью к взаимной манипуляции и волеполаганию, к выражению своего эгоцентрического суверенного, самодостаточного начала, существование в духе отрицательной обратной связи.

В человеческом организме этому модусу соответствует сознательный, левополушарный механизм психической активности, который характерен для интеллектуальных существ с активной жизненной позицией, приспособляющих внешнюю среду к своим прихотям. В патологическом выражении этот модус дает нам садиста, вампира, человека, страдающего шизофренией – холодно-отстраненного, эмоционально-тупого существа с развитой второй сигнальной системой, стремящегося все классифицировать, детализировать, концептуализировать, схематизировать.

51. Единство индивидуальной и космопланетарной эволюции, обнаруживающей ее ноосферное измерение.

Эволюция человека и космоса в целом идет от некоего "нейтрального" центра по пути расщепления его на правый и левый модусы (состояния открытости и закрытости), причем, левый модус дан как потенциально-возможный, а правый – как актуально-действительный, как актуальная данность. Развитие реальности в целом и человека в отдельности идет от правого к левому, от "здесь и теперь" к принципу будущего, способности предвосхищать будущее на основе аналитической рефлексии, присущей левому модусу. А от него – к синтезу правого и левого. Это возврат к Истоку, который обнаруживает себя как двойственно-антиномичная сущность.

Для того, чтобы достичь состояния этого синтеза правого и левого, необходимо левый, сознательный аспект привести в лоно правого, то есть трансформировать абстрактно-логические, опосредованно-однозначные, разорванные, дискретные схемы в многозначно-парадоксальный космос смысла.

52. Сущность медитации как средства достижения гармонии.

Истинная медитация (в отличие от традиционной медитации, положительным результатом которой обычно является аутогипнотическое состояние), позволяющая слить воедино правый и левый аспекты, довести их до состояния взаимной аннигиляции, взаимного поглощения, достигается не благодаря медитативно-созерцательному отключению сознания и не благодаря погашению его огня – концептуально-теоретического, скептико-аналитического мышления.

Посредством процедуры отключения этого мышления (т. е. посредством акта отрицания) человек попадает в подсознательное состояние открытости, где стирается грань между Я и не-Я, где утрачивается Я человека как сознающего начала, а сам человек превращается в ребенка, мистика-интуитивиста, медиума, то есть человека, занятого практикой созерцания внутренней или внешней сущности вещей, которая учит человека открытости, позволяет быть причастным к невыразимой "мудрости" мира ("Мысль изреченная есть ложь" – Ф. Тютчев).

Поддерживая состояние открытости (состояние "повышенного осознания", в отличие от состояния "инвентарного списка", по К. Кастанеде), человек способен усваивать огромные массивы информации и связывать их в целесообразные смыслополагающие схемы. Однако ориентировка на медитативный дух как на "чистое" существование, ориентировка на развитие способности к внутреннему созерцанию, предполагающему пребывание в состоянии медитации продолжительное время, отбрасывает эволюционирующую личность далеко назад. Эту практику созерцательной жизни, не подкрепленную развитием и расширением сознания, в системе эзотеризма называют "низшим психизмом" от которого духовные адепты всячески предостерегают. П.А.Флоренский также предупреждал об опасности движения по мистическому пути, который в отрыве от аналитико-рефлексивного существования приводит человека к бездне вырождения.

53. Итог человеческой эволюции – целостное, многомерно-многозначное, парадоксальное состояние слияния с Абсолютом.

Итак, на повестке дня стоит задача расширения сознания человека, развития его до уровня целостного, многомерно-многозначного, парадоксального состояния, позволяющего человеку выйти за пределы своего Я и парадоксальным образом заглянуть за грань мира.

Расширенное сознание требует, во-первых, владение множеством фактов, идей, теоретических объектов, требует фактологической изощренности. Во-вторых, все это множество умозрительных элементов реальности должно быть связано воедино целеполагающим, смыслоформирующим,

парадоксально-многозначным образом в некий континуум мысли. То есть расширенное сознание сочетает в себе знание и парадокс, а также направленность на целое и творчество как генерацию смыслов – островков целого. Для этого необходимо овладеть принципами универсальной семантики, или смыслообразования, то есть овладеть универсальным языком, позволяющим интерпретировать разнообразие факты в плане понимающего анализа на основе слияния сознания и подсознательного. Все это рано или поздно позволит человеку прийти к выводу о ноосферном измерении человеческого бытия как единстве космопланетарного ряда реальности и человеческого сознания, что обеспечивает воспарение в сиятельные высоты Абсолюта.

54. Право- и левополушарная активность мозга человека, функционально дополняя друг друга, сменяясь поочередно в процессе жизнедеятельности и развития (развитие человека в онто- и филогенезе идет от правого полушария к левому, а от него – к их синтезу, то есть к функциональному согласованию полушарий, имеющее место, как показывают энцефалографические исследования, в состоянии медитации [Murphy, Donovan, 1985]), фиксируют некую промежуточную, граничную фазу, *цельное аутентичное знание*, в которой результаты такой активности сплавляются и взаимно трансформируются.

На практике данный процесс естественным образом реализуется, например, в **акте решения проблемы**, которая актуализируется сначала на уровне правого мотивационного полушария как феномен наглядно-действенного, предметного мышления.

Далее процесс решения проблемы пересекает граничную нейтральную “нулевую” точку, промежуточную между право- и левополушарными функциями, что сопровождается трансом, выходом на интуитивно-эвристический, парадоксально-медитативный уровень постижения мира, где и обнаруживается цельное знание. Затем процесс перетекает в сферу левополушарной активности, и тот или иной фрагмент цельного знания преобразуется либо в абстрактно-знаковое содержание, либо в волевой импульс (известно, что волевое усилие реализуется на уровне левого полушария), что и выступает в виде результата решения проблемы.

55. Развитие человека должно идти в направлении формирования парадоксального (творческого, диалектического) мышления, которое способно соединять противоположности и примирять антагонистические принципы индивидуального и социального бытия.

В связи с этим важно отметить, что в примитивных сообществах, как показал Грэгори Бейтсон (англо-американский междисциплинарный исследователь), шизофрения встречается крайне редко. Это можно объяснить наличием у представителей примитивных сообществ правополушарного многозначного, парадоксального мышления, которое открыто неопределенности, хаосу, поскольку оно не чувствительно к противоречиям, и вместо направленности на установление логических, то есть однозначных, отношений между предметами, подчиняется закону сопричастия, или партиципации, признавая существование различных форм передачи свойств от одного предмета к другому путем соприкосновения, заражения, овладения, что позволяет психизировать и витализировать действительность, наделяя неживые ее элементы психическими свойствами.

Если ключевым аспектом творческого акта и творческого человека как инициатора этого акта является самодетерминация как внутренняя мотивация его поведения, то это же свойство является и ключевым для личности, “Я” человека, которое по своему определению способно осуществлять свободные поступки и обнаруживает внутреннюю мотивацию – внутренний самодетерминированный регулятор человеческого поведения. Поэтому личность человека – это принципиально творческая, самодетерминированная божественная сущность, которая внутренне присуща человеку (содержится в нем в виртуально-скрытом виде и оказывается потенциальным ресурсом его эволюции) и одновременно есть цель его развития. И для того, чтобы воспитать самодетерминированное творческое, а поэтому парадоксальное человеческое существо, следует привлекать парадоксальную же многогранную социально-педагогическую среду и соответствующие многомерные педагогические влияния.

56. Онто- и филогенетическая динамика полушарий обнаруживает движение от подсознательного (правополушарного) к сознательному (левополушарному) аспекту психической деятельности, а от него – к их синтезу и выходу на уровень сверхсознательного (К. С. Станиславский, В. П. Симонов) как креативного статуса человека, характеризующегося состоянием единства противоположностей, которое на уровне психического отражения

действительности реализуется в феномене дипластии – способности человеческого мышления совмещать в одном жизненном контексте взаимоисключающие друг друга вещи, достигая амбивалентности.

Амбивалентность личности выступает свойством (а также и условиями существования), которое реализуется в процессе сосуществования равных по потенциальности и исключают друг друга противоположных состояний – желаний, чувств, мыслей, действий, аттитюдов по отношению к внешнему или внутреннему миру, что на функционально-феноменологическом уровне закрепляется в мотивационной, аффективной и поведенческой сферах человека.

Отмеченная амбивалентность проистекает из асимметрии полушарий головного мозга человека (и, соответственно, асимметрии сознания и подсознательного), которые выступают в известном понимании функциональными антагонистами.

Постулируемый П. В. Симоновым **принцип сверхсознательного** (на уровне которого антагонистические полушарные стратегии познания мира уравниваются и гармонизируются) выступает системным свойством целого – новым эмерджентным свойством, не присущим целостному человеку как детерминируемому (несвободному) существу. Именно на уровне данного сверхсознательного реализуется механизм свободы человеческой личности, выступающий одной из главных проблем современной науки.

Таким образом, личность человека как, по определению, свободная и самодетерминированная сущность, может быть таковой в сфере сверхсознания, имеющего парадоксальную природу – системном свойстве целого. В данной сверхсистемной, нададдитивной сфере преодолевается детерминистская природа человека, выступающего одним из элементов Вселенной, в которой все взаимосвязано со всем на основе бытийного принципа "тотального детерминизма".

Э. Морен в книге *"Образование в будущем: семь неотложных задач"* пишет следующее:

"Образование в будущем должно стать первым и универсальным образованием, направленным на понимание человеческого условия. Мы живем в планетарную эру; все люди, где бы они ни жили, вовлечены в единый исторический процесс. Люди должны узнавать себя в облике единого человечества и в то же время признать культурное разнообразие, присущее всему человеческому" [Морен, 2007, с. 44].

"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 "общей способности мышления", включающей в себя умение понимать сложное, контекст, многомерность и глобальные отношения" [Морен, 2007, с. 49]

Рабиндранат Тагор: "Истинное воспитание это не то, что накачивается нам в голову, вдалбливается в нее из внешних источников. Цель подлинного воспитания – вывести на поверхность нашего существа бесконечные источники внутренней мудрости"

Соединение множества элементов в единое на уровне педагогической науки реализуется в таких педагогических феноменах, как универсализация, фундаментализация знаний и педагогическая интеграция, которые воплощаются в ряде научно-педагогических подходов.

1) Фундаментализационный подход предполагает ориентацию учебного процесса на фундаментальные знания, ценности и универсальные способы деятельности. Этот подход требует создание системы образования, нацеленного на развитие инвариантных, методологически важных, долгоживущих, фундаментальных знаний; переход от "образования на всю жизнь" к "образованию на протяжении всей жизни"; ориентацию на усвоение глубинных, сущностных связей и оснований, составляющих целостную научную картину мира, онтологическое и гносеологическое единство

методологии и познавательной деятельности; выход на системное, целостное познание и самопознание, развитие и саморазвитие; взаимосвязь и взаимообогащение гуманитарных, культурологических, общенаучных и специальных дисциплин; обеспечение творческой самореализации и интеллектуального роста личности школьников и студентов; развитие научного стиля мышления, деятельности, общения; потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии; обеспечение базы для развития общей и профессиональной культуры, преодоление адаптационных барьеров в случае изменения профессиональных функций [Казанцев, 2000, с. 30].

2) Системно-синергетический подход позволяет обнаружить системоформирующие компоненты и функциональные связи педагогических систем, процессов и анализировать способность участников образовательного процесса к самоорганизации, активному творческому конструированию своей многовариантной деятельности; методология синергетики предполагает рассмотрение целостной структуры личности субъектов учебно-воспитательной деятельности как совокупности стойких свойств и переменных ситуаций личностно-профессионального развития. С помощью синергетики можно объяснить развитие педагогической системы как сложного нелинейного образования, которое в своем развитии реализует хаотические бифуркационные фазы и открыто мягким резонансным влияниям. Синергетика нацелена на познание общих принципов самоорганизации систем разной природы, наделенных определенными свойствами: открытостью, нелинейностью, способностью к усилению случайных флуктуаций. Предмет синергетики – прямой и обратный переход системы от стабильности к нестабильности, от хаоса к порядку, от разрушения к творению. Следовательно, синергетический подход обнаруживает общность закономерностей и принципов самоорганизации разных макросистем – физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных.

3) Интегральный подход обеспечивает реализацию в учебно-воспитательном процессе принципа интегральности знаний (в том числе в плоскости их междисциплинарности), педагогических систем и социально-педагогических влияний, целей образования и др. Интеграция может быть рассмотрена как механизм, обеспечивающий приведение в гармоническое соответствие индивидуального уровня мышления и уровня развития целостного сознания человечества, которое определяется понятием "ноосфера". Суть принципа педагогической интеграции заключается в понимании условности строгой дифференциации естественного и гуманитарного знания на отдельные образовательные отрасли, стремление к созданию синтетических, интегрированных систем знаний, а также и учебно-воспитательных воздействий, которые дают субъектам образовательного процесса представления о целостной картине мира. Этот подход реализует принцип **взаимодополнительности** естественнонаучной методической традиции и гуманитарных способов познания, что позволяет реализовать интеграцию как способ и процесс формирования многомерной полифонической картины мира, основанной на соединении разных способов и форм постижения действительности; это также процесс и результат становления целостности (холизма) – единого качества на основе многих других качеств; принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимном дополнении, комплементарности разных форм познания и усвоения человеком действительности.

В связи с этим приведем слова Гельвеция, который сказал, что "знание немногих принципов освобождает от знания многих фактов". Я.А. Коменский в 12 аксиоме "Великой дидактики" отмечал, что "мудр не тот, кто знает многое, но тот, кто знает полезное", призывая опускать: 1) то, что не является необходимым; 2) чуждое; 3) слишком специальное.

4) Синтетический подход. Как пишет О.Ф. Левичев,

"В психолого-педагогическом образовании синтетическая технология базируется на идеях психосинтеза и гештальттерапии (объединение рационального и иррационального) как наиболее адекватных методологическим и теоретическим основам исследования. К ним относятся:

1. Целостность человека в его развитии и взаимосвязи с другими людьми и миром в целом, в единстве пространственно-временного континуума судьбы человека (Ф.Г.Асадуллина).

2. Совершенствование человека связано с расширением его самосознания (осознание интегративного Я, "Я-концепции" и др.) и динамикой волевых процессов.

3. Развитие способности управлять процессами интеграции и дифференциации собственного Я (личностного и профессионального), жизненной и профессиональной ситуациями.

4. Максимальное использование реальной ситуации обучения ("здесь, сейчас и как") в целях личностного и профессионального роста.

5. Актуализация творческого аспекта технологии в постановке задач, отборе содержания, организации индивидуальной и совместной деятельности студентов.

6. Направленность технологического процесса на открытие "нового", на овладение различными способами взаимодействия с собой, людьми, предметным миром, ситуацией в целом и адекватное (гибкое) применение их в последующем решении реальных личностных и профессиональных задач. Взаимодействие идей и их поэтапная реализация способствуют самоактуализации, развитию интегративного Я личности, гармонизации личностного и профессионального Я в целостной "Я-концепции", актуализации разновидностей когнитивного стиля" [Левичев, 2012].

5) *Партисипативно-интерактивно-коллективистский подход* (от англ. *participate* – "принимать участие") основывается на *теории партисипативности*, которая использовалась в сфере социального управления и получила наиболее полное развитие в 80-90 гг. XX ст. Этот подход ориентирует участников образовательного процесса на их активность, на понимание взаимной дополнительности их способностей и личностных ресурсов, на коллективный (синергичный) характер учебного процесса, на активную межличностную коммуникацию, самоорганизацию и самоуправление. Таким образом, этот подход направляет педагогический процесс на реализацию состояния тесной интеракции, то есть взаимодействия (которое характеризуется определенными системно-функциональными, технологическими особенностями) всех участников этого процесса в направлении решения той или иной педагогической задачи, реализации определенной образовательной цели.

6) *Акме-целевой, развивающий, стратегически-ориентированный подход* ориентирует педагогический процесс на акмеологическое (творчески-вершинное, самоактуализационное, самореализационное) качество личностного и профессионального становления человека, то есть на достижение вершин в процессе всестороннего развития личности как человека, специалиста, гражданина. Этот подход направляет участников образовательного процесса на достижение определенных целей, в отличие от процессуального подхода, который ориентирует их на процесс как данность, как перманентную самодостаточную сущность: "движение – все, цель – ничто"; подобным образом на Востоке культивируется процесс деятельности, не направленной на получение ее плодов.

7) *Задачно-ситуативный подход* предполагает реализацию педагогических целей через использование учебных и воспитательных задач, педагогических ситуаций – своеобразных проблемных ситуаций, которые нуждаются в своевременном решении, что, в свою очередь, выступает развивающим механизмом формирования трех аспектов человека – личности, специалиста, гражданина. При этом решения творческих задач предполагает погружение человека в область неопределенного, хаотического, парадоксального, что выступает условием формирования свободы как системоформирующего качества/свойства личности – уникальной и тождественной только себе сущности.

8) *Козволюционно-ноосферный подход* требует учитывать в процессе развития человека разных эволюционных средовых факторов (в частности семейных, групповых, государственных, социокультурных, социоприродных, космопланетарных и др.), которые рефлексированы и согласуются друг с другом, создавая эффект взаимного потенцирования (усиления). При этом педагогический процесс ориентируется на принципы актуализации ноосферы – особого ментально-духовного состояния человека и общества, сферы взаимодействия природы и общества ("сферы разума"). При этом ноосфера может пониматься как новое эмоционально-ментальное состояние биосферы, при котором умственная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. Для ноосферы характерным является взаимопотенцирующее взаимодействие человека и природы, которое обнаруживает связь законов природы с законами мышления и социально-экономическими законами.

9) Интерактивно-диалогово-тренинговый подход (включает интерактивный, диалоговый, тренинговый компоненты) ориентируется на концептуальную установку, согласно которой мышление личности в процессе формирования личности должно вступать в виртуальное диалогическое общение с предыдущими формами культуры, а также с представителями разных поколений, которые взаимодействуют в едином временном пространстве, когда сам процесс общения всех участников учебно-воспитательного процесса приобретает свободный интерактивный характер. Данный подход также ориентирует субъектов педагогического процесса на формирование диалоговой учебной среды, а также на организацию тренингового учебного пространства с целью достижения как учебных, так и психотерапевтических целей личностного роста учащихся.

10) Амбивалентный подход в педагогике возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и др.) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление в ракурсе дуальных оппозиций – противоположных аспектов, сторон, противоречащих друг другу и взаимно исключающих друг друга, что позволяет реализовать целостно-диалектическое мышление через взаимное изменение, дополнение и взаимопроникновение противоположностей (С.У. Гончаренко).

11) Критико-конструктивный подход реализует возможность критического подхода (взаимодействия) к традиционным научным стереотипам, которые сложились в современной педагогической науке, что, в свою очередь, предполагает процесс конструирования – преобразования педагогической действительности, создания нечего нового в ее рамках. Данный подход реализует задачу формирования у учащихся критического мышления.

12) Деятельностно-практикологический, субъектно-деятельностный, контекстный, экспериментальный (основанный на опыте) подход (который обнаруживает деятельностную, субъектную, контекстно-смысловую и эмпирическую составляющие) – это подход, в соответствии с которым реализация образовательной цели достигается через учебную деятельность ее субъектов по овладению знаниями, умениями и навыками профессиональной направленности. При этом такая деятельность должна быть адекватной их практическому применению в будущей профессиональной деятельности, предполагая наполнение традиционных и новейших учебных форм деятельностным содержанием, направленным на овладение соответствующими компетентностями будущей профессии. При этом учебная деятельность должна моделировать на практико-теоретическом уровне профессиональные функции и процессы будущей профессии.

13) Личностно ориентированный, субъект-субъектный подход предполагает, с одной стороны, ориентацию образовательного процесса на общую цель – развитие личности, а с другого, – путь реализации этой цели – субъект-субъектное (реципроктное, гармоничное) взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса.

В целом, личностно ориентированный подход рассматривается как краеугольный психолого-педагогический принцип, как методологический инструментарий, основу которого составляет совокупность исходных концептуально-теоретико-методологических представлений, целевых установок, методико-психодиагностических и психолого-технологических средств, которые обеспечивают глубинное и целостное понимание, познание личности всех участников учебно-воспитательного процесса. При этом в контексте гуманистического воспитания и гуманизации отношений всех субъектов образовательного процесса его можно характеризовать как последовательное отношение педагога к личности воспитанника как ответственному субъекту собственного развития. Таким образом, данный подход является базовой ценностной ориентацией педагога на развитие личности воспитанника, который предопределяет стратегию учебно-воспитательного взаимодействия на основе субъект-субъектных отношений.

14) Субъектный подход предполагает ориентацию педагогического процесса на утверждение субъектной ориентации (взаимодействия) его участников. Известно, что при "объектной" ориентации жизнедеятельность человека детерминирована преимущественно внешними ситуациями как ее объектами. Источник жизнедеятельности, согласно такому подходу, находится вне ее. При этом человек бессознательно (или полусознательно) локализует себя в таких ситуациях (а со стороны постороннего наблюдателя кажется, что случайно попадает в них), когда он оказывается вынужденным изменяться, развиваться уже внутренне. Это – судьба "человека внешнего". При

"субъектной" ориентации для человека характерна сознательная работа над собой, например, при обращении к религии, к той или иной разновидности самоанализа. Это – судьба "человека внутреннего". При этом у лиц с субъектной и объектной ориентациями внутренняя картина жизнедеятельности существенно отличается. В целом, субъектно-ориентированные люди характеризуются более широким кругом жизненных переживаний (это, в первую очередь, переживания событий индивидуально-психического типа и событий, которые относятся к изменениям физической среды). Лица с субъектной ориентацией отличаются большим "весом" событий сфер "родительская семья", "место проживания", "Я", "общение", "работа" и др. Объектно-ориентированным людям более свойственно строить свое будущее с учетом негативного жизненного опыта. Среди временных параметров у субъектно-ориентированных людей является большим среднее время ожидания радостных событий, что характеризует их более широкую временную перспективу относительно радостных изменений своей жизни [Коржова, 2002, с. 16, 27].

15. Культурологический подход определяется совокупностью методологических приемов, которые обеспечивают анализ любой сферы социальной и психологической жизни, в частности сферы образования и педагогики, через призму системоформирующих культурологических понятий ("культура", "культурные образцы", "нормы", "ценности", "быт", "образ жизни", "культурная деятельность", "поликультурность", "транскulturность", "интеркультурность" и др.). Целью культурологического образования является человек культуры, содержанием – культура как среда, а культуротворчество предстает способом развития человека в культуре.

Кроме данных подходов можно выделить еще множество иных подходов, основывающихся на новых инновационных педагогических парадигмах и педагогиках (направлениях в педагогической теории и практике) – таких, как гуманистическая, духовная и духовно-ориентированная, свободная, активизационная, 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, когнитивная, полифоническая, детствоцентрическая, инклюзивная (преполагающая расширение участия всех категорий детей, в частности и с изъянами психофизиологического развития, в образовательном пространстве), критически-креативная (трансформационная), постмодернистская (постнеклассическая), 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, жизнотворческая, синергетическая, акмеологическая и акме-синергетическая, антропософская, тоталлогическая, суггестопедическая, фундаментализационная и знаниеинтеграционная, ретропедагогика, энтропийная, негэнтропийная педагогики, зоопедагогика, парадигма интеллектуализации инновационного образования, коммуникативная (парадигма взаимообучения) и др.

Наряду с перечисленными нетрадиционными педагогическими направлениями можно выделить и "альтернативные" психологические направления – "психологические учения, которые, не считаясь с официально признанной наукой, а зачастую и просто сознательно игнорируя ее, по-своему описывают и объясняют психологию и поведение человека, пользуясь при этом своей собственной терминологией и своими собственными законами (Астрология, Бимодальность, Веданта, Гештальттерапия, Дзен-буддизм, Дианетика, Йога, Каббализм, Мистицизм. Нейролинееистическое программирование, Оккультизм, Парапсихология, Первичная терапия, Психосинтез, Радикальная терапия, Суфизм, Телекинез, Телепатия, Телесная терапия, Теософия, Трансперсональная психология. Экстрасенсорика, Ясновидение)" [Немов, 2003, ч. 1, с. 73].

1.4. АЛГОРИТМЫ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ

Научное исследование обнаруживает *эмпирический* (добыча фактов) и *теоретический* (интерпретация фактов) аспекты (этапы), которые предстают в единстве, ибо теоретическое обобщение не только следует после изучения научных фактов, но, в свою очередь, определяет стратегию и тактику научного поиска, когда связь теоретического и эмпирического реализуется как параллельно идущие пересекающиеся и перетекающие друг во друга процессы.

Чем более *общий, универсальный смысл* при интерпретации научных фактов благодаря их "абстрагирующей возгонке" (или "сублимации") – диспозиции и взаимной рефлексии – извлекается и кристаллизуется, тем более этот смысл способен соединяться с другими научными и философскими смыслами, формируя *общую картину мира*. Необходимой характеристикой данной картины, возникшей из соединения *разных и часто противоположных фактов*, является ее многозначность, многогранность, противоречивость, а значит *парадоксальность, выступающая диалектико-творческой сущностью, присущей человеку как мыслящему существу*.

Если же данная картина мира не является парадоксальной, если человек лишает свою картину мира той чудесной, чарующей глубины, мистичности и таинственности, о которой писали многие великие умы, то в данной искаженной картине мира отсутствуют некоторые существенные элементы, изгнанные благодаря механизму психологической защиты, лишаящей человека творчески-парадоксального мышления – то есть мышления в полном смысле слова, мышления диалектического, объединяющего две несовместимые гносеологические стратегии – право- и левополушарную.

Творчески-парадоксальная картина мира (если таковая кристаллизуется), в свою очередь, определяет мировоззрение человека, которое предстает ценностным вектором его поведения и жизни в целом. Таким образом, научные факты в их смысловом единстве предстают *обучающим средством*, которое *формирует человеческую личность как цель его развития*.

Смыслосодержащая функция конкретных научных фактов, реализуемая как их *гармоничный синтез*, выступает метафизико-метафорично-многозначной категорией, ибо призвана объединять разные, порой противоположные факты воедино, что реализуется на *метафизической платформе* – на основе абстрактных представлений, несущих большой обобщающий заряд.

Данная *обобщающее-метафорическая природа смысла* как такового полностью не стыкуется с конкретно-научной природой факта, что делает смысл не вполне научной категорией. Более того, *между конкретным фактом и научным смыслом лежит пропасть*, делающая переход от факта к смыслу вполне *парадоксально-мистической сущностью*, поскольку обнаруживает методологический разрыв между двумя несовместимыми аспектами. Разрыв между ними преодолевается именно мистически-синергетическим (бифуркационным) образом, о чем В.Гейзенберг в книге "Физика и философия", писал: разрыв между экспериментальными системами и идеальным (теоретическим) миром "может быть преодолен своего рода предельным переходом", где "ряд конечных приближений надо мысленно продолжить в бесконечность" [Гейзенберг, 1990, с. 376].

Смысл как процедура обобщения и нахождения умозрительных связей между различными фактами³³ имеет возможность актуализироваться потому, что Вселенная на ее обобщенно-смысловом, фундаментальном – квантово-фотонном – уровне предстает единым целым, то есть целостным нерасторжимым космосом, в котором внутреннее и внешнее, часть и целое, причина и следствие, прошедшее и будущее не дифференцируются, что обнаруживает фрактально-голограммную природу Вселенной, которая как *Целое* выступает *глобальным Смыслом*³⁴.

Именно *парадоксальная – абстрактно-многозначная – природа смысла* выступает фундаментальным обучающим ресурсом. При этом трансформация сложной природы научных фактов в парадоксально-упрощенно-обобщенную плоскость смысла реализуется благодаря *процедуре упрощения*.

Изложение и обоснование той или иной теории как концептуализации той или иной суммы

³³ Смысл – это мысль о цели [Поиски смысла, 2004, с. 20; Павлѐнис, 1983].

³⁴ В. В. Налимов полагает связующим звеном между сознанием и материей (которые, по выражению Д. Бома, являются вложенными друг в друга проекциями более фундаментальной сущности, не являющейся ни материей, ни сознанием в чистом виде) смыслы, выступающие целостными парадоксальными сущностями в триаде "сознание – смысл – материя", а в более общем и ценностно-окрашенном виде: человек – смысл – Бог.

фактов должны быть совместно реализованы **на трех диалектическим образом взаимосвязанных уровнях** (гносеологических платформах) –

- 1) философско-религиозно-метафизическом,
- 2) парадигмально-мифо-метафорическом,
- 3) конкретно-научно-прикладном (или, соответственно, – **всеобщем, особенном, единичном**).

При этом, как полагает Н.Н.Александров, данные структурные уровни методологично изоморфны (структурно подобны) структуре движения, когда можно говорить о феномене вложенности циклов:

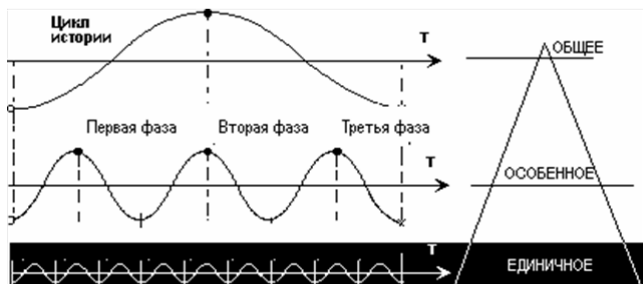


Рис. 10 Соответствие структурного и динамического, по Н.Н.Александрову

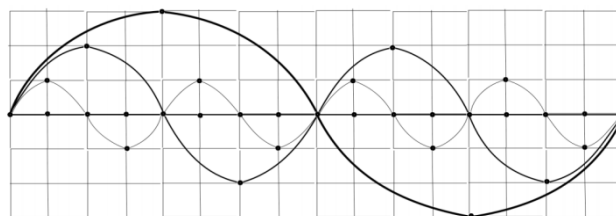


Рис. 11 Фрактальная вложенность циклов (локального, глобального, метаглобального), которые в силу этой вложенности оказывают усиливающее или ослабляющее взаимное влияние

Такая изоморфность проистекает из принципиальной триадности движения, которое как волновой диалектический процесс обнаруживает три **три универсальные стадии** – 1) зарождение и эскалация (становление), 2) апогей, 3) деградация и умирание.

Конкретно-научно-прикладной (единичный) уровень предстает эмпирико-фактологической, экспериментально-дескриптивной сущностью, а рамках которой добываются и исследуются факты.

Философский (всеобщий) уровень выступает обобщающее-синтетической, метафизической, сущностью, в рамках которой факты обобщаются, и обобщение это, реализуемое как процедура абстрагирования, придает абстракциям сумеречно-парадоксальный, неопределенно-многозначный смысл.

Парадигмально-мифологический (особенный) уровень, реализуя смысл и Истину как "единство противоположностей" (С.Б.Церетели), призван объединять единичный и особенный уровни, то есть уравнивать факты и абстракции, что делает этот уровень **нейтрально-парадоксальным**.

Таким образом, познание человеком самой себя и мира осуществляется благодаря трем **магистральным способам постижения бытия человеком**, согласно Ю.А.Урманцеву – чувственным (правополушарным), рациональным (левополушарным) и медитативным (которое совмещает познавательные стратегии полушарий головного мозга человека) [Урманцев, 1993], что отвечает как **трем типам этических норм** П.А. Сорокина – идеациональным (сверхчувственным), чувственным и идеалистическим (синтезом двух последних) [Сорокин, 1992], такие и **трем путям познания**, согласно Ф.Бекону, который писал о 1) "пути паука" (получение истины из чистого сознания), 2) "пути муравья" (узкий эмпиризм, сбор разъединенных фактов без их концептуального обобщения) и 3) "путь пчелы" (синтез обоих путей, способностей опыта и рассудка, чувственного и рационального) [Бэкон, 1989].

Три отмечены стратегии познания в системе логико-философских исследований соотносятся с тремя типами знаний – **аналитическим (логическим), синтетическим (эмпирическим) и интуитивным (априорным)**, которые коррелируют с тремя типами логики:

1) **логикой доказательства** – линейное движение мысли, оперирующее **индукцией** (движение мысли от частного к общему), **дедукцией** (движение мысли от общего к частному) и воплощается в дискретно-цифровом типе компьютеров;

2) **логикой определения** – континуальное движение мысли, которое использует **традукцию** (мышление по аналогии, когда посылки и вывод несут в себе одинаковую степень общности, то есть когда имеет место движение мысли от единичного к единичному, от общего к общему, от частного к

частному³⁵) и воплощается в континуально-аналоговом типе компьютеров. По сути, трансляция выступает *трансдукцией* – термин В. Штерна, который под трансдукцией понимал умозаключение, переходящее от одного частного случая к другому, минуя общее.

3) **парадоксально-диалектическая, "нечеткая" логика** – целостно-тоталлогическое движение мысли, оперирующее *инсайтами* (*интуициями*) и воплощается в квантовом типе компьютеров: речь идет о вычислительном приборе, который использует атомы в качестве процессора и памяти и работает на значительно высших скоростях, чем современные компьютеры; принцип работы квантового компьютера основан на вращении электронов или атомных ядер синхронным образом в противоположных направлениях, что используется в качестве программирующего принципа; уникальность квантового компьютера заключается в том, что вращающиеся частицы обнаруживают эффект суперпозиции – взаимного наложения и возможности вращения в противоположных направлениях одновременно: здесь две противоположных информационных позиции могут существовать одновременно, то есть один квантовый бит может принимать два противоположных значения одновременно, что отвечает такому парадоксальному человеческому свойству, как диплазия (способности совмещать в одном мыслительном контексте противоположные и противоречивые феномены), выступающая основным механизмом человеческого мышления, которое оперирует двумя противоположными когнитивными стратегиями, – право- и левополушарной.

Можно констатировать **диалектическое единство и взаимозависимость отмеченных типов логик**, что иллюстрируется противоречием между:

1) **логикой доказательства** (которая ориентируется на аналитическое знание) и логикой определения (базирующейся на синтетическом знании), о чем писал В.С.Библер в книге "*Мышление как творчество*" [Библер, 1975];

2) **однозначной классической логикой** (в которой реализуется закон исключенного третьего) и неклассическими многозначными нечеткими (трехзначной, вероятностной, модальной и др.) логиками, в которых не действует закон исключенного третьего;

3) **процессом логического доказательства** (предполагающий аналитическое разворачивание мысли) и его результатом (выражаемом в синтетической мыслительной конструкции).

Эти противоречия можно проиллюстрировать словами Гегеля, который полагал, что аналитическое положение содержит в себе задачу как уже решенную саму по себе [Гегель, т. 4, с. 30-40], а Л. Витгенштейн утверждал, что в логике процесс и результат эквивалентны, когда доказательство есть только механический способ облегчить распознавание тавтологии там, где она усложнена [Витгенштейн, 1958, с. 83]. Кант трактовал синтетические суждения как расширяющие наши знания, а аналитические – как поясняющие то, что уже имелось, хотя и неявно, в посылах [Кант, т. 3, с. 229–231; т. 2, с. 394]. Рассуждения К. Гемпеля подтверждают это: "так как все математические доказательства опираются исключительно на логические выводы из определенных постулатов, то отсюда следует, что математическая теорема, такая, как теорема Пифагора в геометрии, не утверждает ничего, что является объективно или теоретически новым по сравнению с постулатами, из которых она выведена, хотя ее содержание может быть психологически новым в том смысле, что мы не подозревали того, что оно скрыто содержалось в постулатах". Э. Мах о геометрических доказательствах писал следующее: "Но тщательно удаляя из нашего представления все, что попало сюда лишь как прибавка к конструкции, а не через силлогизм, мы не найдем в нашем представлении ничего, кроме одного исходного положения" [см. Шляхин, 1978, с. 185-187].

Отмеченная триадная дифференциация, которую можно продолжать, позволяет прийти к

³⁵ "Нет бытия вне сравнения, ибо само бытие есть – сравнение" (О. Мандельштам) "Мысль человеческая может действовать только исходя из наблюдения и сравнения; никаких других точек нет и быть не может" (П. Н. Ткачев). "Почти все афоризмы древних мудрецов раскрывают им мысли, пользуясь сравнениями" (Ф. Бэкон). "Никто не прибегает к аналогии, если можно ясно и просто выразить свою мысль" (А. И. Герцен). "Для нашего сознания только через метафору раскрывается материя" (О. Мандельштам). "Метафора является немислимой основой мысли, написанной немислимыми белыми чернилами в книге всех философий" (Ж. Деррида). "Миф есть рассказ, отвечающий на вопросы: почему? и каким образом?" (Г. В. Плеханов). "Миф позволяет внутреннему происходить внешне" (С. Кьеркегор). "Уподобление рождает пространные и притом прекрасные идеи" (М. В. Ломоносов). "Душа никогда не мыслит вне образа" (Аристотель). "Разум наш видит многое, для чего у нас не хватает словесных обозначений" (Данте Алигьери). "Смешивающий перенос и переплетение переплетаемого, накладываемое толкованием на толкование, и истолковывание этим толкованием начальной понимаемости дает причудливый узор вспышки смысла, в которой встрясо и буквально за миг можно целостно увидеть всю совокупность множественности и подробную вариативность ее оттенков, нюансов и акцентов. Они меняются, переливаются, переозначиваются и ведут себя так, как если бы зеркало запело отражаемый вид, то есть хотя и необычно, возможно, невозможно необычно" (П. Таранов).

выводу о наличии **трех диалектическим образом взаимосвязанных типов знания** и одновременно **стратегий их генерации и добычи** –

- 1) художественно-гуманитарного (многозначного),
- 2) естественно-математического (однозначного) и
- 3) философско-религиозного (парадоксально-диалектического).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что процесс познания может идти тремя путями:

– от (все)общего к конкретному (единичному, частному), а от него к их синтезу (особенному) – это путь философской рефлексии, постепенно облачаемой в одеяния фактов, что позволяет формулировать выводы об особенном (предмете изучения);

– от конкретного к общему, а от него к их синтезу ("от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике" – В.И. Ленин) – путь обобщения фактов, на основе которого делаются выводы о предмете изучения;

– прямой путь постижения особенного, основанный на интуиции, ясновидении, откровении, который в определенном смысле включает в себя два предыдущие пути³⁶.

Понятно, что данные гносеологические стратегии отвечают трехчленной системе познавательных принципов современного естествознания (*универсализм – индуктивизм – редуccionизм*, а также *дедукция, индукция и традукция*, допускающая умозаключения по аналогии), которые взаимно друг друга потенцируют (то есть усиливают), рефлексиируют и переплетаются, не могут существовать друг от друга.

Единство и переплетение отмеченных гносеологических принципов (стратегий) позволяет говорить об их **принципиальной изоморфности** (одновременной истинности), когда все они оказываются **одинаково валидными** (но не одинаково эффективными) стратегиями познания, обнаруживая один результат – когда все факты можно свести к одному универсальному факту (факту творения мира и человека Абсолютной Сущностью, например), а все обобщающие мир метафоры (представления) – к единой метафоре об Абсолютной Сущности³⁷.

Три типа логик – линейная логика доказательства, циклическая логика определения и целостная парадоксально-диалектическая логика – дают как три типа знаний (линейно-аналитическое, цикло-синтетическое и целостно-парадоксальное), так и три онтологические основания бытия.

Знание можно определить как смысл, как единство, как значимую (ценностно-смысловую, упорядоченно-закономерную) корреляцию тех или иных реалий. В целом можно говорить о трех видах знаний.

1. **Знание линейно-аналитическое** устанавливает линейную связь причин и следствий в цепи изменяющихся (развивающихся, движущихся) явлений и предметов, что дает универсальную онтологическую категорию – **время**, отвечающее на вопрос **почему?** Изменение конкретного предмета в причинно-следственной цепи его движения не замыкается рамками самого предмета и в теоретическом пределе требует привлечения всех предметов Вселенной, вплоть до самого "первого" предмета, до самого первого причинного основания. Таким образом, время в его абсолютном выражении охватывает все предметы и явления бытия, а также требует изначального причинного

³⁶ Платон писал о двух основных разновидностях диалектического метода, в котором обнаруживается движение от общего к частному и наоборот: 1) "Это способность, охватив все общим взглядом, возводить к единой идее разрозненные явления, чтобы, определив каждое из них, сделать ясным предмет поучения". 2) "Это, наоборот, умение разделить все на виды, на естественные части, стараясь при этом не раздробить ни один член..." [Антология мировой философии в 4-х томах. Т. I, с. 388-239]. Подобным же образом и А.Ф. Лосев писал, что "Мышление есть в первую очередь различием и отождествлением. Это самый основной, абсолютно первичный исток мышления, то, без чего оно не может начинаться и существовать" [Лосев, 1992, с. 144]. Важно отметить, что эти два типа мышления обуславливают друг друга в сфере нечто третьего, поскольку, будучи противоположностями, которые, выраженные в их максимальном виде, переходят друг во друга. Как писал Кузанский, при увеличении радиуса окружности, кривая линия, как часть этой окружности, будет все больше приближаться к касательной прямой к данной окружности. Поэтому кривая превращается в свою противоположность – прямую, когда мы допускаем, что радиус окружности становится бесконечно большим [Кузанский, 1979, т. 1, с. 96, 67]. Подобным же образом, Дж.Бруно отмечал: "Разве наименьшее теплое и наименьшее холодное не одно и то же?.. В субстанции, в корне любовь и ненависть, дружба и вражда одно и то же" [Бруно, 1949, с. 290-291].

³⁷ Действительно, на вопрос о том, каковой является самая абстрактная категория, разработанная человечеством, ответ один – Абсолют, или Ничто. А самый распространенный факт, наделенный наибольшей конкретикой – это факт нас самих, то есть нашего рождения, появления на свет.

основания этого бытия – то есть Абсолюта, находящегося за пределами бытия.

Время как взаимодействие предметов и явлений реализуется в рамках универсальных логических позиций (организованных в логическом квадрате) – **подчинения, контрарности (и субконтрарности), противоречия.**

2. **Знание цикло-синтетическое** о предмете реализует процесс определения этого предмета посредством его соотнесения (сравнения, то есть взаимодействия) с другими предметами, что дает нам универсальную онтологическую категорию – **движение**, отвечающее на вопрос **как?** Процесс определения предмета в теоретическом пределе требует привлечения всех предметов Вселенной, каждый из которых включается в процедуру определения, а определение Вселенной, в свою очередь, требует привлечения того, что Вселенной (бытием) не является, то есть Абсолюта.

Движение в его наиболее полном виде реализуется как развитие диалектического противоречия, что обнаруживает три стадии: **тождество – различие-противоположность – новое тождество.** Можно также говорить и о трех гегелевских стадиях: тезис – антитезис – синтез.

3. **Знание целостно-парадоксальное** устанавливает связь между любыми предметами и явлениями Вселенной в целом и Вселенной с тем, что ею не является, то есть с Абсолютом. Это дает нам универсальную онтологическую категорию – **пространство**, отвечающую на вопрос **что?**

Пространство, в котором существуют предметы и явления, предполагающая всеобщую связь, обнаруживает некое общее универсальное нейтральное потенциальное основание (Единое), в котором в потенциально-возможном виде все существует во всем (ср. с фундаментальным квантово-фотонным основанием Вселенной, а также фрактально-голограммные механизмы ее актуализации). Наличие множества предметов и явлений как актуально-действительных сущностей позволяет предположить процесс расщепления Единого на противоречивые и противоположные друг другу "правый" и "левый" аспекты, которые в их органическом единстве составляют Вселенную как конгломерат различных предметов и явлений.

Три рассмотренные стратегии познания соответствуют синергетической методологии. Как пишет Е.Н. Князева, универсальность методов синергетики в современном научном знании определяется ее **междисциплинарностью** (кооперация различных дисциплин в объяснении какого-либо явления), **полидисциплинарностью** (участие в этом процессе одновременно нескольких разных дисциплин) и **трандисциплинарностью** (перенос когнитивных схем и моделей из одной области в другую). Данная триадная характеристика синергетики придает ей **наддисциплинарный** характер, когда выработанный ею метаязык позволяет исследовать эволюцию любых сложных, открытых, нелинейных, диссипативных динамических систем, независимо от их природы [Князева, 2001].

Анализ **общего содержания результатов человеческого познания** позволяет сделать вывод о **трех базовых философских универсалиях**, проистекающих из фундаментальной координации мира, который предстает в виде **субъекта** (некто внутреннего, человека), **объекта** (некто внешнего, мира) и их **отношения** (границы между ними).

Данная триадность базируется на "изначальном" уровне реальности, который можно определить как уровень рефлексии. Все иные уровни являются, по сути, рефлексиями рефлексии. И именно эта изначальная глубинная рефлексия обнаруживает дифференциацию реальности на нечто внутреннее и внешнее и отношение (границу) между ними, что нашло выражение в философской традиции рассматривать мир в ракурсе соотношения человека и мира.

При этом **внешнее** (мир) воспринимается человеком как нечто движущееся и изменяющееся, ибо в противном случае – в состоянии абсолютного покоя – **внешнее** не фиксировалось бы человеческим разумом, ибо в покое нет градации, неравновесности, асимметрии, то есть того, что делает объекты различимыми (и существующими) друг для друга. Таким образом, именно движение реализует механизм дифференциации, отличия форм мира одна от другой, поэтому **внешнее** можно с полным правом сопоставить с движением и назвать таковым.

Граница выступает как отношение внутреннего и внешнего, как **связь** между ними, которая их отделяет и одновременно соединяет.

Внутреннее же есть сам человек, который воспринимает и понимает себя как нечто внутреннее, находящееся в мире.

Реальность как целостность выступает **единством внутреннего и внешнего, субъекта и**

объекта. Отметим, что соединение субъекта и объекта, бытия и сознания Дж. Дьюи полагал заданием своей программы “реконструкции философии”, которая включала попытку борьбы с дуализмом (“бифуркацией”) природы и духа в онтологии, теории познания, в учении о человеке. Разделение реальности на дух и материю он считал пережитком античного и средневекового спиритуализма. Философ и педагог писал, что выход из данного тупика сможет найти теория опыта: “в первобытной интегральности опыта не существует разницы между действием и материалом, субъектом и объектом, он заключает в себе и то, и другое в нераздельной целостности” [Dewey, 1958, p. 8].

Данные веяния находят преломление в языковой сфере: можно провести сравнение стандартного и нового парадоксального квантового языка, который выражает возвращение к когнитивному состоянию древних языков, но на более высоком уровне развития [Уилсон, 1999, с. 107]:

Таблица 5

Сравнение стандартного и нового парадоксального квантового языка

СТАНДАРТНЫЙ ЯЗЫК	ЯЗЫК НЕСТАНДАРТНЫЙ
1. Фотон является волной.	1. Фотон ведет себя как волна, если исследовать его с помощью определенных инструментов.
2. Фотон является частицей.	2. Фотон ведет себя как частица, если исследовать его с помощью определенных инструментов.
3. Джон – вечно неудовлетворен и ворчит.	3. Джон выглядит неудовлетворенным и ворчливым, когда я вижу его в офисе.
4. Трава зеленая	4. Трава воспринимается как зеленая глазами большей части людей.
5. Один человек ударил ножом другого.	5. Мне кажется, я видел, как один человек ударил другого человека ножом.

Известно, что язык тесно связан с мышлением человека и, соответственно, организует и созидает наш социоприродный мир во всем его разнообразии и единстве. Данный вывод подтверждается как гипотезой Сепира-Уорфа о языке как главном конструкторе нашего мира, так и принципом тождества бытия и мышления, находящем свое выражение в концепции универсального семантического пространства Вселенной (В.В. Налимов) [Налимов, 1989; Уорф, 1960].

Как свидетельствуют труды А.Ф. Лосева и Г.А. Климова, типы логики человеческого мышления отвечают типам языков, в которых реализуются процессы мышления. Так, языки доморфологического строя обеспечивают функционирование самой древней логики – логики абсурда (“все во всем” – формула А.Ф. Лосева), языки классово-личностного строя соответствуют логике мифа (“сущность является отдельным существом”), языки органически-активного строя – логике спонтанного действия (“демоническая беспринципность”), языки эргативные – логике эпоса или фатального действия (“обреченность на свободу”), языки назывательного строя соответствуют самой распространенной и исторически самой поздней субъект-объектной логике (“взаимодействие является конечной причиной вещей”) [Лосев, 1982, с. 246-407; Климов, 1983].

Таким образом, процесс освоения мира человеком в онто- и филогенезе идет параллельно процессу развития языка. Так, в ходе эволюции человеческой цивилизации у человека постепенно развивается способность к абстрактно-логическому мышлению, инициированная процессом разрушения архаичного космоса древних сообществ, усложнением общественной инфраструктуры и нагнетанием атмосферы социальной поляризации, субъект-объектной дихотомии. Абстрактно-логический тип постижения бытия предопределяет развитие субъект-объектного мышления по типу “или-или” (логический закон исключенного третьего) и разрушение так называемых медиальных форм древних языков, в которых субъект и объект (внутреннее и внешнее) еще не дифференцируются, а человек не противопоставляет себя миру, следуя принципу природосообразности, природному ходу вещей, где нет субъект-объектной раздельности [Павленко, 1993]. Можно считать доказанным, что все древние языки имели в качестве одной из глагольных форм (реализующих связь бытия и действия в бытии) медиальное состояние, которое в большинстве современных языков практически отсутствует. Здесь мы можем наблюдать активный (“Я строю дом”) и пассивный (“Дом строится мной”) состояния, а медиальное состояние (“Дом строит самого

себя”) отсутствует, поскольку формы выражения прямо-обратной активности у нас могут быть закреплены только за живым существом. То есть древние языки отражали состояние единства человека и мира, их гармонию, и потому являются более совершенными, нежели современные языки, которые инициируют состояние раздельности, дихотомию субъекта и объекта (человека и мира) и отражают остановившийся мир, лишая его динамики, подвижности, жизненности.

Следовательно, совершенство древних языков в сравнении с современными заключается в том, что, пользуясь древними языками, человек чувствовал себя неразрывно связанным с миром, то есть был “экологическим”, “естественно-космическим” существом – именно тем, к чему нас призывает новая парадигма познания мира, с позиции которой он рассматривается как интегральное целое, что подтверждается изучением как физической, так и психической реальностей. Так язык Хопи, американского племени, которое изучал Б. Уорф, состоит не из слов-имен или слов-глаголов, а слов-событий (которые соединяют назывательный и процессуальный аспекты, как это имеет место в квантовой физике, где пространство и время являются целостным неразрывным комплексом), и обнаруживают три момента – уверенность, достоверность и представление. Потому Б. Уорф пришел к выводу, что первобытный язык (Хопи) точнее отражал мир, в отличие от индоевропейских языков, которые порождают порочную мысль о мнимой множественности, которая отсутствует в объективной действительности [Уорф, 1960].

Таким образом, можем говорить о мире в ракурсе единства полярных сущностей, употребляя нестандартный, парадоксальный язык. Это помогает преодолеть слабость аристотелевских “идентификационных” утверждений в том пункте, что они любому “объекту” приписывают некоторую внутреннюю вещественную раздельность, расщепленность, которую Макс Штирнер называет “призраком”. В то время как реальная Вселенная являет собой не только набор сущностей, но и сферу структурных взаимоотношений.

Отмеченное выше помогает понять выражение Г. Бейтсона о том, что процесс мышления в терминах субстанции и дискретных объектов являет собой серьезную когнитивную ошибку, поскольку в жизни мы имеем дело не с объектами, а с их сенсорными трансформациями, когда информация, форма, паттерн является сущностями, лишенными четкой размерности, то есть является такими, которые невозможно точно локализовать во времени и пространстве [Bateson, 1979].

“Мыслить, – говорил Б. Бланшард, – это означает иметь внутри себя то, что, будучи развито и завершено, отождествлялось бы с объектом” [Blanshard, 1941]. Данный вывод отвечает действительному положению вещей: в теории научного поиска существует термин “эмпатия”, означающий явление персональной аналогии, когда исследователь уподобляет себя той вещи, которую он изучает (например, химик воображает себя движущейся молекулой, а физик – атомом) [Сухотин, 1978, с. 105-108]. При этом исследователь активизирует сферу бессознательного, освобождаясь от сковывающих его схем, готовых методов, установок: для этого следует активизировать эмоционально-образный аспект мышления, что в сфере языка означает активизацию так называемых безличных форм речи (“думается”, “мечтается”), что реализует древнейшие формы языка (которые отражали мир более правильно, поскольку в них время и пространство представлялись единым целым) – так называемые медиальные формы (“дом строится”, то есть “дом строит сам себя”), которые сейчас практически исчезли: “Стихи не пишутся – Случаются” (А. Вознесенский).

Таким образом, субъект-объектное единство обнаруживается в сфере логики как языке науки, где констатируется, что между А (утверждением) и не-А (отрицанием) возможно нечто третье [Кондаков, 1975], интегрирующее А и не-А, при этом сама Истина оказывается **парадоксальным** “единством противоположностей” [Церетели, 1960, 1971; Сорина, Меськов, 1996; Васильев, 1989; Смирнов, 1993; Ишмуратов, Карпенко, 1989], а логика как наука из классической двужначной превращается в трехзначную (многозначную, парадоксальную), что дает основание для постулирования трехзначной культуры и философии [Янков, 1979], а также для закона “исключенного четвертого”, которым Г. Рейхенбах заменяет логический закон исключенного третьего.

В целом, познание как основополагающий феномен человека и общества выступает ключевой характеристикой нашей цивилизации. Все процессы, протекающие в ее лоне, так или иначе связаны с познанием. Познанием пронизаны все формы человеческой активности – игра, учеба, коммуникация, труд, прием пищи... В Библии даже акт совокупления называется познанием: “Адам

познал Еву, жену свою" [Быт, 4: 1]. Поэтому очертить сущность познания как универсального явления – значит решить многие загадки человеческого бытия.

Анализ познания позволяет говорить о нем как о процессе, имеющем амбивалентно-компенсирующий характер, поскольку познание обнаруживает две стратегии – **рациональную и иррациональную**, которые компенсируют/аннигилируют/поглощают друг друга: каждая из представленных стратегий как отдельно взятый процесс оказывается неспособной к адекватному отражению мира, что предполагает взаимную компенсацию этих двух полярных способов отражения, постижения и освоения человеком самого себя и окружающего мира.

Этот вывод иллюстрируется **феноменом асимметрии полушарий головного мозга человека**. В. Л. Деглин, изучая полушарные особенности отражения окружающего мира и, в частности, его пространственные характеристики, пришел к выводу об анизотропности перцептивного пространства, когда оба полушария отражают пространство ошибочным образом, однако эти ошибки имеют противоположный характер, когда для левого полушария свойственно расширение пространства, а для правого – приближение отдельных элементов к наблюдателю. То есть левое полушарие стремится визуально дистанцировать человека от элементов окружающей среды, а правое – интегрировать человека в нее.

Данный пример искажения реальности проявляется на всех уровнях психической организации человека, ибо с функциями полушарий связаны ключевые аспекты человека, в частности, психические процессы, зависящие от правого полушария мозга, включают в себя сенсорные асимметрии, дедуктивные процессы мышления, а левого – тесно соотносятся с двигательными асимметриями, с индуктивными процессами мышления [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 50-51, 102]. Примечательно, что у умственно отсталых детей отсутствует феномен искажения реальности по крайней мере на уровне зрительного анализатора: у них обнаруживается концентрическое сужение обоих полей зрения и почти полное равенство монокулярных полей зрения [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 33; Бруксон, 1953].

Функциональная согласованность полушарий (в "нечто третьем", в сфере "сверх-Я", по П. В. Симонову, в некой нейтральной сфере психической деятельности) позволяет достичь между ними "компромисс", который приводит к выравниванию пространственной деформации, то есть достигается адекватность восприятия объемного пространства на плоскости сетчатки глаз, когда объемное и плоскостное, являясь геометрическими антагонистами (что демонстрируется дихотомией геометрий Эвклида и Н. И. Лобачевского) гармонизируется и приводится к общему сенсорному "знаменателю" [Деглин, 1996].

Или, как сказал Н. Бор, **"так называемые глубокие истины есть такие утверждения, когда противоположные им утверждения также содержат глубокую истину"**.

Данный компенсаторный процесс делает понятным кризис современной цивилизации, сущность которого С.Н.Магнитов в статье "Бинарная амбивалентность как кризис мирового дуализма" видит в утверждении **"бинарных оппозиций"**, создающих ситуацию, когда "Отрицательность одного не делает положительным другого. Неправота одного не означает правоты другого") [Магнитов, 2018]. "Бинарная амбивалентность" при этом реализует механизм **биполярного (фрагментарного, клипового, дискретного) мышления**, приводящего к когнитивному диссонансу, а также порождающего многочисленные психологические защиты, выступающие деструктивной особенностью как простого обывателя, так и некоторых интеллектуалов.

В связи с этим можно привести и **феномен корпускулярно-волнового дуализма**, который так или иначе проявляется в соотношении неопределенностей В. Гейзенберга, согласно которому произведение неопределенностей координаты частицы и ее импульса не может быть меньше некой постоянной величины (постоянной Планка). Заметим, что данное соотношение, как показал Л. Мандел, охватывает пространство и время в целом, когда не существует физической системы в её пространстве и времени, которые одновременно имеют вполне определённые, точные значения. В любой физической системе при определённых пространственных характеристиках являются неопределёнными ее временные характеристики и наоборот, при определённом времени системы является неопределённым её пространство.

С позиции компенсирующего познания становится понятным феномен некоторой "ненормальности" творческих, талантливых, гениальных людей, отличающиеся амбивалентностью, двойственностью, парадоксальностью их психической организации, проявляющейся в процессах дополнительности/компенсаторности парадоксального (творческого, многозначного, сумеречного) мышления, свойственного представителям творческих профессий. В физиологии такая двойственность проявляется в павловской "сбивке мотивов" (конflikте двух противоположных и одинаково сильных мотивов поведения человека) как условия возникновения неврозов, которые экспериментальным образом вызываются сильным возбуждением гипоталамуса (при котором одновременно активизируются оба его отдела), а также реализуются в процессе борьбы противоречивых стремлений человека [Святош, 1982, с. 11-13].

Можно сказать, что **фактор компенсирующей двойственности** выступает решающим в формировании творческих личностей, которые характеризуются гранично-бифукарционными, парадоксально-двойственными, амбивалентными, исключаящими и дополняющими, компенсирующими друг друга особенностями. Например, талантливые люди проявляют себя как одновременно экстраверты и интроверты; они могут быть скромными и гордыми; проявляя как бунтарский дух, так и консерватизм [Csikszentmihalyi, 1997; Amabile, Collins, 1996]. В целом творческие люди более психопатологичны, [Eysenck, 1995; Дорфман, Ковалева, 1999]. В.П.Эфроимсон, исследовавший биологические факторы умственной активности, отметил, что гипоманиакально-депрессивный психоз у крупнейших ученых и деятелей истории встречается в десять раз чаще, чем у обычных людей [Эфроимсон, 1998, 2002-2004].

Такая парадоксальная двойственность в психологии реализуется в феномене **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 **дипластии** (свойственной только человеку способность соединять в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10]), реализующейся как **энантисемия** (двойственность, парадоксальность смыслов), **"операциональная интеграция"** [Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982], что проявляется, например, в такой языковой конструкции, как оксиморон, примером чего могут служить словосочетания "живой мертвец", "сильная слабость", "гениальная тупость" и др.

Компенсаторный характер познания и освоения действительности находит отражение в ориентальной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым". Это положение иллюстрируется ориентальной характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [Литература древнего Востока, 1984, с. 228].

Принцип компенсирующего мышления и освоения действительности проявляется и в **механизмах психологической защиты**, выступающих фундаментальным регулятором социально-личностной активности человека, связанных с изменением системы человеческих ценностей и направленных на снижение уровня субъективной значимости соответствующего переживания для того, чтобы свести к минимуму психологически травмирующие моменты [Грановская, 1988]. Психологическая защита, по сути, объединяет наличную травмирующую (психогенную) ситуацию с психоэмоциональной защитной моделью поведения, которая компенсирует возникшую проблему.

Человек как мыслящее существо реализует два вида логических операций, связанных с **логикой доказательства и логикой определения**, которые, с свою очередь, обнаруживают механизм дополнения/компенсации.

Логика доказательства как процесс линейного движения мысли, направленного на обоснование того или иного положения, базируется на аксиомах логики, которые нельзя ни доказать, ни опровергнуть. Таким образом, аксиоматические основания абстрактно-логического мышления компенсируются самим линейно-дискретным процессом, когда целостно-аксиоматическое соединяется с линейно-дискретным.

Сами же **аксиомы** находятся в компенсирующем отношении к опыту и требуют эмпирического подтверждения ("Практическая деятельность людей миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур, дабы эти логические фигуры смогли получить значение аксиом" – В.И. Ленин [Ленин, ПСС, т. 38, с. 181-182])³⁸.

Логика определения реализует процесс определения/дефиниции предметов и явлений, имеющий компенсирующий характер: для того, чтобы определить предмет, нужно сравнить/сопоставить его с другими предметами, которые, в свою очередь, также подвергаются процедуре сравнения с другими предметами – и так до бесконечности. Получается, что определение конкретного предмета компенсируется определением всех без исключения предметов Вселенной, когда мышления постоянно вращается между внутренним и внешним аспектами реальности – предметом и внешней средой, которые выступают как компенсирующие друг друга сущности.

Общественное сознание как цивилизационное психоментальное образование состоит из противоположных и компенсирующих друг друга форм: науки и религии, искусства и морали, политики и права. Философия выступает промежуточно-нейтральной формой общественного сознания, объединяющей противоположности и выступающей прообразом Истины, которую С.Б.Церетели определил как "единство противоположностей".

Человечество в своей культурно-исторической совокупности объединяет цивилизацию и культуру, которые компенсируют друг друга.

Сама **цивилизация** обнаруживает два противоположных цивилизационных проекта – Западный и Восточный, которые компенсируют друг друга и достигают взаимной аннигиляции в Центральной – нейтрально-промежуточной славянской цивилизации.

Можно говорить и о **матрицах коллективного бессознательного** (К.Юнг), компенсирующих индивидуальное бессознательное человека, который, в свою очередь, оперирует индивидуальными информационными ресурсами, компенсирующимися "информационным банком" Вселенной (хрониками Акаши и др.).

³⁸ См. также: "Логика не может иметь никакой эмпирической части, т. е. такой, в которой всеобщие и необходимые законы мышления покоились бы на основаниях, взятых из опыта; в противном случае она не была бы логикой, т. е. каноном для рассудка или разума, который имеет силу и должен быть показан при всяком мышлении". – И. Кант. "...До какой степени опыт является преобладающ в анализе действительности? Если сказать, что на начальной стадии познания действительности, то с этим однозначно согласятся все. Труднее доказать, что опыт и в дальнейшем играет главенствующую роль в познании и проверке познанного". – Виктор Шадрин ("*Логика, конец или начало*").

1.5. ЗАКОНОМЕРНОСТИ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ МИРА, ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ГЕНИАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА И ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКЦИИ

Культурно-эстетическое освоение мира выступает одним из главных механизмов существования и развития человека и общества. Для психолого-педагогической науки в силу известных причин чрезвычайно важным является понимание сущности этого процесса. Для этого, по нашему мнению, следует применить *принцип методологической избыточности*, который на логико-гносеологическом уровне реализуется в *теореме о неполноте К. Геделя*. Напомним, что согласно данной теореме, в достаточно богатом формализованном языке есть истинные утверждения, которые принципиально невозможно доказать (или опровергнуть) с помощью средств, формализованных в границах этого языка. Принцип методологической избыточности предполагает то, что для постижения механизма культурно-эстетического освоения мира человеком следует выйти из достаточно узких рамок актуализации данного феномена, то есть рассматривать его с позиции более общей онтологической базы. Таковой базой следует считать ***универсальную синергетическую парадигму развития***, которую можно назвать универсальным методологическим принципом, выражающим сущность развития как такового.

Согласно ***универсальной синергетической парадигме развития***, человек и человечество в своем развитии и эволюции проходят ***три диалектические стадии***: (1) *тезис*, (2) *антитезис*, (3) *синтез*. Применительно к культурно-эстетическому освоению действительности данную парадигму можно пояснить и проиллюстрировать таким образом.

ПОЛУШАРИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА ЧЕЛОВЕКА, РАЗВИТИЕ ЛОГИКИ: (1) Правое полушарие, многозначная *логика*. (2) Левое полушарие, однозначная, классическая (абстрактно-логическая) логика. (3) Полушарный синтез, парадоксальная (диалектическая, многозначная) логика.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМОСОЗНАЮЩЕГО НАЧАЛА: (1) Слияние человека и космоса на уровне внутриутробного (эмбрионального) развития. (2) Формирование человеческого "Я" как личностного принципа воли и самосознания. (3) Трансценденция "Я", преодоление бытийной сферы, слияние с Абсолютом.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА: (1) Недифференцированное (нелинейное) состояние языковой материи древних языков, в которых пространственно-временные феномены слиты. (2) Расщепление языковой материи, выделение языка как системы знаков и речи как языковой деятельности. (3) Восстановление нелинейных форм письма, актуализация экстравербальных суггестивных средств общения.

РАЗВИТИЕ ВОЛИ ЧЕЛОВЕКА: (1) Потребность и воля (как антипотребность) не дифференцируются. (2) Асимметризация воли и потребности. (3) Слияние воли и потребности, формирование позиции квиетизма как сознательного отрицания воли.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКИ: (1) Одноголосие. (2) Двухголосие. (3) Многоголосие и сверхмногоголосие.

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРЫ: (1) Мифо-эпическая, интуитивная литература. (2) Расщепление мифо-эпической литературы на лирическую (правополушарную) и драматическую (левополушарную). (3) Интуитивная литература "потока сознания".

РАЗВИТИЕ ИСКУССТВА: (1) Искусство в глубинных истоках было синкретическим по способу отражения действительности, так и по восприятию. (2) Процесс дифференциации видов искусств. (3) Фазы синтеза (сценического, экранного и т.д.) – тотальное воссоединение искусств.

РАЗВИТИЕ ЖИВОПИСИ (по критерию симметрия-асимметрия): (1) Симметричный этап развития живописи, который выражает момент слияния внутреннего состояния творца и предмета живописи, как это имело место в художественных творениях древних авторов, у которых внутреннее состояние совпадало с внешними обстоятельствами, что можно выразить субъект-субъектной координацией художника и окружающей действительности. (2) На смену этому идет субъект-объектное, асимметричное противостояние творца и его творения, экстремальным выражением чего может служить кубизм и другие экспериментальные сюрреалистические направления в искусстве. (3) В новейшее время, живопись возвращается к своему изначальному симметричному субъект-субъектному состоянию, что выражается в "душевном искусстве" Василия Кандинского.

РАЗВИТИЕ ЖИВОПИСИ (по критерию форма-содержание): (1) Содержание и форма были тождественны, когда рисунки первобытных охотников выполняли роль магических средств, когда форма рисунка, несшая его конкретное содержание, животных, была живой и конкретно-материальной. (2) Форма и содержание все более дифференцировались, пока живопись в своих экстремальных выражениях не вознамерилась преодолеть противоречие между формой и содержанием. В начале XX века в России возникает новое течение – супрематизм – беспредметное искусство. Как писал К.С.Малевич, творец "Черного квадрата" как наиболее полного выразителя супрематизма, такая живопись переставала быть средством, но только содержанием, поскольку живописная форма не является производной от действительности, но существует самостоятельно и имеет собственную силу выражения. На почве данной тенденции сформировались кубизм, футуризм, экспрессионизм, сюрреализм и др. (3) Форма снова интегрируется с содержанием, когда содержание визуального творчества снова превращается в материальную силу вместе с развитием "биокомпьютера", Интернета, визуальных техник манипуляции индивидуальным и массовым сознанием. Наконец, магические техники материализации предметов связаны именно с воображением (кристаллизацией) того или иного желаемого образа, который потом "накачивают" энергией и "оживляют".

РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОТНО- И ФИЛОГЕНЕЗЕ: (1) Открытость человека горячей цветовой гамме, неконтрастным суггестивным цветовым оттенкам. (2) Человек начинает воспринимать холодную цветовую гамму, обнаруживается тяга к контрастным цветам. (3) Возвращение к первому этапу, что иллюстрируется возвращением французских экспрессионистов к неконтрастной суггестии переходных цветов.

РАЗВИТИЕ СФЕРЫ ОЩУЩЕНИЙ: (1) Наличие единого тактильно-кинестетического комплекса, формирующегося у ребенка на уровне внутриутробного развития. (2) Единый комплекс распадается на визуальную и аудиальную составляющие. (3) Слияние сфер ощущений, выход на интегральный кинесиологический (синестезический) уровень восприятия.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-АРХИТЕКТУРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА: (1) Мифологическое состояние общества характеризуется радиально-кольцевым планированием. Здесь технология строительства совмещалась с мировоззрением людей (в частности с их космогонией), когда моральное и фактологическое соединяются. Таким образом, в примитивных сообществах архитектурные сооружения человечества, во-первых, имели радиальные формы, и, во-вторых, были интегрированы в окружающую естественную среду. (2) В эпоху средневековья и в Новейшее время архитектурные формы в разных модификациях выражали прямые линии, кубы, параллелепипеды, в духе которых творил, например, Ле Корбюзье. Целостно-кольцевая застройка сменяется прямоугольной, дискретно-множественной. В эпоху Возрождения человечество возвращается к симметричным формам. Потом наблюдается обратное движение – к прагматично-рациональным асимметричным формам застройки, которые есть отражение упрощенной, машинной ритмики жизни (выраженной в термине "дизайн"). (3) В современное время на смену угловатым архитектурным формам приходят естественные биосферные конструкции. Идея "круглых" городов приобретает новое содержание, то есть человечество возвращается к симметрии в сфере архитектуры.

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ: (1) Единство пространства и времени. (2) Его разделение в языке и культуре. (3) Попытка соединить пространство и время, развитие представлений квантовой физики о целостном комплексе "пространство-время".

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ: (1) Единое культурное состояние этносов в плане народной и авторитарной культур. (2) Дифференциация народной и авторитарной культур. (3) Эти две культуры соединяются в недрах массовой культуры, а на концептуальном уровне наблюдается синтез культурологических и современных социально-исторических аспектов.

Рассмотренные выше триадные диалектические схемы развития позволяют экстраполировать **ЭВОЛЮЦИЯ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ ЧЕЛОВЕКОМ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ:**

(1) Принципы эстетики базировались на неделимости человека и окружающей антропологизированной, психизированной, сакрализованной действительности.

(2) Искусство интересовалось внешними признаками предметов, то есть здесь обнаруживается процесс расщепления единого ансамбля “человек – окружающий мир” с детализированной обращенностью как на внутренний мир человека, так и на окружающий мир.

(3) Развитие онтологического направления, реализуемого через совокупность тех фундаментальных онтологических аспектов, в соответствии с которыми происходит реабилитация искусства в его первобытной функции “носителя истины”; художественное произведение здесь начинает апеллировать к уму, к эмоциям, изменчивым чувствам, обращаясь к человеку в целом, когда актуальным является “двойная кодировка” художественного образа, основным принципом чего является творение “гибрида” (соединяющего “правые” и “левые” художественные формы и смыслы) элитарной и массовой культуры, “монтажа” образов и смыслов, “коллажа” художественных цитат и текстов.

Таким образом, на первом этапе развития человека (и общества) как *эстетического субъекта* человек и окружающая его социоприродная космопланетарная среда в известном смысле составляли гармоничное, органичное единство. Произведения искусства выражали *эстетический идеал* – сакральный модус этого единства, то есть несли в себе гармоничные отношения человека, общества, природы, космоса. Данное единство находило реализацию в соответствующих эстетических формах и выразительных средствах, в которых правополушарные и левополушарные феномены, соотносящиеся с этими формами и средствами, были представлены в единстве и выражали мощный магический потенциал, выполняя роль мистического “кода доступа” к управлению Вселенной. На втором этапе человек и мир (субъект и объект) дифференцируются, наблюдается асимметрия субъекта и объекта, утрата их экзистенциальной целостности. Это приводит к соответствующей асимметризации форм и средств искусства. Эстетический идеал нивелируется (и приобретает телеологические функции, то есть предстает как виртуальная, потенциальная цель художественного творчества), что позволяет развивать искусство (как форму общественного сознания и систему средств художественного освоения мира) в направлении дифференциации видов искусств [Галеев, 1987, с. 191]:

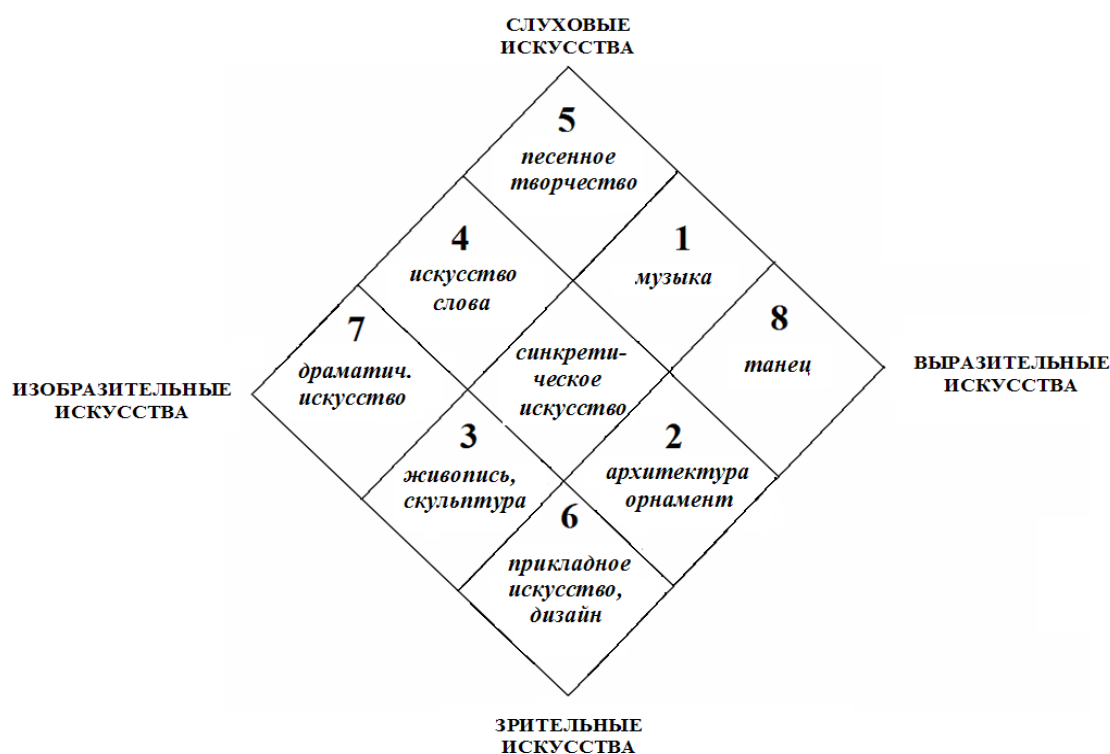


Рис. 12. Система видов искусства как формы художественного отражения мира

Удивительно, что схема проявлений человеческой активности Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжникова, если ее преобразовать под систему видов искусства, полностью отвечает последней:

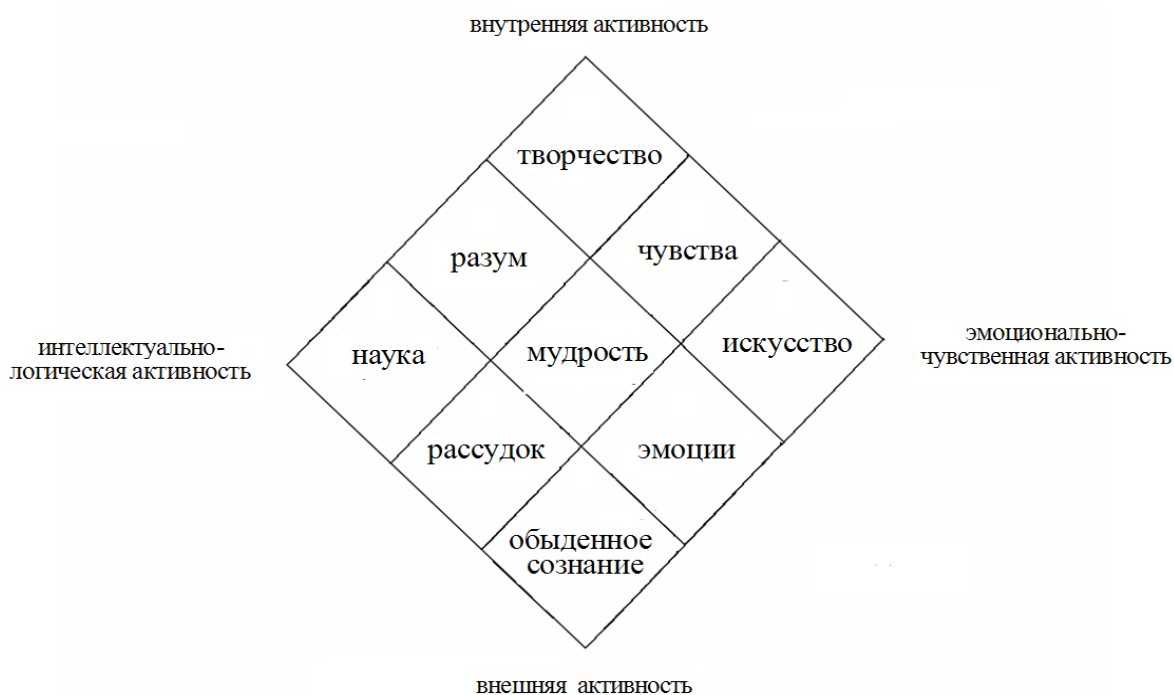


Рис. 13. Схема проявлений человеческой активности [Пряжникова, Пряжников, 2005, с. 296].

На **третьем этапе** наблюдается актуализация эстетического идеала в виде синкретического искусства, выражающего *гармоничное слияние человека и мира*, что реализуется на уровне соответствующих полушарных механизмов человеческой психики. Данное гармоничное состояние есть одновременно и **педагогический идеал** в целом, а также **идеал эстетического воспитания** в частности. Это также и **идеал художественного творчества**, направленный на создание гениальных произведений искусства, то есть шедевров. Это также и **психотерапевтический, катарсический идеал**, который гармонизирует человека, излечивая его от "мук социального бытия". На этом этапе искусство приобретает сакральные черты, утраченные им в период культурной дифференциации видов искусств, превращаясь в инструмент творческого преобразования мира на основе не только и не столько научно-технологических, сколько духовно-мистических средств, когда научные (см. квантовый парадокс "Наблюдатель") и эзотерические (см. учения "Транссерфинг реальности", Симорон и др.) подходы к управлению реальностью начинают интегрироваться, а наука и религия как формы общественного сознания синтезируются в сфере научно-религиозного объекта – Целого.

В этом отношении интерес представляет **синергетичная концепция эстетического воспитания**, согласно которой все многообразие жизненных ценностей человечества фокусируется в сфере фундаментальной триады: **Истина, Добро, Красота**. Каждый из элементов данной триады представляет собой специфический способ постижения и освоения человеком самого себя и окружающей среды. Познание Истины предполагает использование когнитивного (гностического) способа отражения мира, в спектре которого мир кристаллизуется как целесообразная, разумная сущность. Стремление к Добру включает в работу аксиологические (морально-этические) ресурсы психической деятельности, направленные на моральное освоение мира. Постигание Красоты предполагает включение перцептивно-аффективных механизмов мировосприятия.

Еще древним мыслителям было понятно, что в реальной жизни человек постигает и осваивает себя и окружающий мир в единстве Истины, Добра и Красоты, а результатом такого постижения является в духовно-мировоззренческом (идеальном) плане – соответствующее мировоззрение (система ценностей – аксиология), а в материально-физическом – поведение и деятельность (праксеология). Положение о единстве Истины, Добра и Красоты актуализируется в виде синергической (целостной) парадигмы, которая рассматривает в неразрывном единстве отмеченные выше составляющие жизненной активности человека, что предполагает интеграцию морального и

фактологического, факта и ценности, мысли и действия, материального и идеального... поскольку постичь Красоту человек не может вне постижения Истины и Добра, что, в окончательном итоге, конституирует единство ценностно-мировоззренческого и деятельностно-поведенческого аспектов самовыражения и самореализации.

В синергетической концепции эстетичного воспитания обосновывается синергизация (интеграция) отмеченных аспектов, что предполагает выход на синестезично-эвритмично-катарсический уровень художественно-эстетического освоения действительности человеком (что находит реализацию в интеграции таких направлений, как Вальдорфская педагогика, педагогические системы Шаталова и Щетинита, техники нейро-лингвистического программирования, гуманистическая психология и др.).

Рассмотрим эстетический идеал в **онтологической, художественно-выразительной, психологической и психотерапевтической** плоскостях.

Движение является неотъемлемым атрибутом материи. В наиболее общей форме любое движение реализуется в виде волны (вибрации, пульсации), что обнаруживает такие фундаментальные явления Вселенной, как ритм, взаимодействие, повторяемость (цикличность) событий. Именно повторяемость событий дает возможность говорить о законах и закономерностях мира, что, в свою очередь, предполагает развитие рационального знания, нацеленного на обнаружение целесообразных смыслов социоприродного и космопланетарного бытия.

1. Волна есть сущность, общая как для звука, так и для света. Можно сказать, что звук как колебательно-волновой феномен, есть продолжение света, выступая в виде интегрального светозвукового единства, выражающего информацию о фундаментальном источнике мира. Речь идет о свете как символе светлых провиденциальных сил, о свете как Боге ("*Бог есть свет и нет в Нем никакой тьмы*"), а также о звуке – той "*первичной вибрации ОУМ*", которая, как учит Ведическая мудрость, породила мир и которая обнаруживается в *Логосе – Слове*, которое, как сказано в *Евангелии от Иоанна*, было "в начале".

2. Звук, являясь продолжением света, есть волна, а любая волна как символ движения и изменения в ее фундаментальном виде (как синусоида) характеризуется общими чертами, анализ которых позволяет экстраполировать основные аспекты движения и развития в рамках универсальной синергетической парадигмы развития. Данная парадигма базируется на положении, что всякое движение – это, прежде всего, волна (составляющая энергетическую среду с характерными макроскопическими колебаниями, относящиеся к эволюционным фликкер шумам), структура которой универсальна, ибо любая волна фиксирует общие для любого процесса элементы – восходящую и нисходящую ветви, а также точки максимума, минимума и нули функции.

3. Таким образом, развитие, движение присущи всему и вся во Вселенной. ***Любое движение, реализуемое как колебательно-волновое изменение, изучается теорией колебаний, оперирующей универсальным языком, позволяющим кристаллизовать универсальные знания, применимые ко всем областям человеческой деятельности и познания*** (Л.И. Мандельштам) [*Мандельштам, 1972; см.: Валянский, Калюжный, 1998, с. 283-286*].

4. Итак, мы видим, что мир един в своей существеннейшей характеристике – движении. Алгоритмы этого единства издревле интересовали творческие умы, которые пытались свести воедино многочисленные факты и идеи, накопленные человечеством. Одно из таких смысловых единств воплощено в феномене "*музыки небесных сфер*". Как оказалось, метрические характеристики движения планет солнечной системы близки законам построения музыки. Исходя из этого, можно транскрибировать движение в музыкальные звуки, что и было сделано в отношении вращающихся планет, которые "завучали" торжественной музыкой сфер, поразившей специалистов.

5. Универсальность движения позволила связать звуковой и свето-цветовой аспекты Вселенной, что позволило создать *цветомузыку*, являющуюся одним из свидетельств существования единого психофизиологического пространства органов чувств, открытого благодаря ***эффекту синестезии***, при котором раздражитель, например, звуковой, может получать несвойственную ему физиологическую проекцию в сфере иных органов чувств, когда, по образному выражению К. Бальмонта, "звуки могут светить, краски петь, а запахи влюбляться" ("*Светозвук в природе и световая симфония Скрябина*", 1917).

Таким образом, как оказалось, эстетическое отражение окружающего мира является наиболее адекватным сущности этого мира, то есть *Красота*, как эстетический идеал, и *Истина*, как идеал научный, оказываются методологично изоморфными понятиями, выступая диалектическим единством в голограммной триаде *Истина – Добро – Красота*, в которой три ее члена являются **тождественными сущностями**. Искусство, поэтому, можно понимать как эстетический "код доступа" к научно-теоретическому и ценностно-моральному способам познания и освоения мира человеком. **Данный вывод открывает новые возможности к пониманию природы эстетического и механизмов его влияния на человека в контексте педагогического действия.**

Проведем более глубокое обоснование данного вывода и очертим психолого-педагогические механизмы влияния искусства на человека, а также технологический аспект данного процесса.

В этой связи важным представляется ПЕРЕХОД науки от традиционной дискретно-атомарной, субстратно-вещественной к постнеклассической целостной волно-полевой, субстанционально-континуальной парадигме

Данная континуальная парадигма, к которой переходит человечество на третьем этапе своего развития, предполагает существование такой реальности, которая обладала бы одновременно материальными и психическими свойствами. В ней преодолевается традиционное разделение понятий субстанции и субстрата – того разделения, которое приводит к разделению мира на субстратный (феноменальный) и субстанциональный (ноуменальный) аспекты.

Субстанционально-континуальная парадигма меняет привычные физические представления о мире, когда вещество теперь понимается не как излучающее поле, а как его притягивающее и накапливающее; когда болезнь оказывается положительной приспособительной реакцией организма [Давыдовский, 1962, 1966, 1968; Давиденко, 1946; Laing, 1968, 1982], "важными специальными биологическими программами природы", созданными ею для оказания индивиду помощи в период переживания эмоционального и психологического дистресса (Р.Г. Хамер); негативные качества человека – положительными ресурсами его психики (гуманистическая психология), а сам человек оказывается мыслящим не мозгом, но полевой формой (при этом форма предметов получает фундаментальное значение в функционировании реальности – В. Н. Пушкин, Р. Шелдрейк и др.), когда данный процесс реализуется на континуально-полевом уровне Вселенной, на уровне волнового лингвистического генома (П.П. Гаряев), а также на уровне всего тела (Г.Б. Двойрин, В. В. Налимов), когда не реальность определяет сознание, а сознание способно управлять реальностью (В. Зеланд – "транссерфинг реальности"; квантово-фотонный парадокс "Наблюдатель"), когда живое вещество образует единый общепланетарный монолит, в котором все связано со всем (В. И. Вернадский), когда можно говорить о фитоцивилизации, то есть цивилизации растений, общей с человеческой цивилизацией, что сопровождается попытками континуально-интегрального осмысления дискретных знаний, выработанных человечеством, когда помимо актуально-действительного аспекта реальности таким же фундаментальным представляется и потенциально-вероятностный аспект, причем данный вывод применим не только к реальным квантовым феноменам, но и к миру математических абстракций ("нечеткая математика" О. Коши, Л. Заде и др.).

Рассматриваемая новая научная парадигма характеризуется, прежде всего, *новыми нормами и критериями верификации и получения знания*, поскольку, как пишет Луис Ортега, "наука способна изучать только воспроизводимые явления, а принцип исключительности в Мегакосмосе предполагает уникальными многие сечения Вселенной: как в русле гармонии³⁹ (творческий акт, откровение, картина, стихотворение), так и в среде хаоса (сновидение, волна моря, разрушение камня" [Ортега Л., 1990, с. 3-4].

Анализ физической подоплеку нашей Вселенной, обогащенный философским принципом единства мира, привел ученых к разработке так называемого **антропного принципа** [Балашов, 1988], одно из гносеологических следствий которого выражается в идее, которой были привержены много философов, а именно, – в идее тождества бытия и сознания, согласно которой законы объективного мира и законы мышления оказываются изоморфными. Кроме того, антропный принцип устанавливает целесообразность существования человека во Вселенной, он исходит из понимания человека как органической и активной части космоса и Вселенной [Фролов, 1983].

³⁹ "Гармония – принцип соразмерности частей системы. Гармония не просто принцип соразмерности частей в целом, это – способ существования трансфинитного, бесконечного в финитном, конечном. (В.Татур)" [Всемир, 2008].

Антропный принцип (антропные космологические аргументы [Налимов, 1989; Barrow, Tipler, 1986, Идлис, 1958], или принцип космологического дополнения [Казначеев, Спирин, 1988, с. 12])⁴⁰ базируется на факте, установленном астрофизиками: возникновение разумной жизни вытекает из структуры физического мира развития Вселенной. Но вероятность создания этой структуры приближается к нулю, поэтому следует предположить, как считают ученые, что либо синхронно существуют все мысленные вселенные, в одной из которых случилось совпадение, согласованность множества величин, либо наличествует некий скрытый принцип, организующий Вселенную определенным образом [Девис, 1985, с. 132–155]: как показывает элементарный анализ, мир произошел не случайно посредством случайного стечения бесконечного количества обстоятельств, но был создан *Творческой Рукой*⁴¹, ибо вероятность случайной эволюции Вселенной 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.

Кроме того, как показали эксперименты, на своем фундаментальном квантово-фотонном уровне (на уровне минимальной порции энергии) мир оказывается целостным нерасторжимым комплексом, в котором простое и сложное, часть и целое, причина и следствие, прошлое и будущее... неотличимы друг от друга, что в современной физике находит свое воплощение в принципе нелокальности микрообъектов, который проистекает из того факта, что каждая элементарная частица может превращаться в другую элементарную частицу и, в сущности, является ею [Цехмистро, 1987, 2002, 2003].

Важно также и то, что на квантовом уровне человек (наблюдатель) оказывается неразрывно связанным с миром и выступает его "бытийным инициатором", то есть "порождает" мир только одним своим присутствием (см. "*парадокс Наблюдатель*").

Приведенные выше выводы касательно единства физического и психического, подтверждаются концепцией "**универсального семантического пространства**" В.В. Налимова (1910-1997), по мнению которого существует "глубинное, предлогическое мышление (сознание)", на котором происходит непосредственное созерцание образов и порождение новых смыслов, не подвластных формальной логике и существующих самостоятельно. Смыслы существуют изначально (они вездесущи и лежат в основе Мироздания) (по аналогии с изначальным существованием неменяющихся фундаментальных констант, которые определяют устройство нашей Вселенной), как некая "семантическая потенциальность мироздания", континуум (проявляющийся через число без разбиения его на части). Она проявляется через большие тексты (наррации), которые существовали ранее, существуют сейчас или будут существовать в будущем, и даже весь эволюционируемый Мир рассматривается как множество текстов. Текстуальное раскрытие смыслов осуществляется через знаковую систему, которую мы воспринимаем как язык. Соответственно сущность человека состоит в его многообразном и нескончаемом взаимодействии со смыслами и осуществляется в создании все новых и новых текстов. "Эго" человека предлагается рассматривать как текст, но совершенно особый, "живой текст", способный к нескончаемой реинтерпретации (повторению) самого себя. Смысл Мира – в раскрытии потенциально заложенных в нем смыслов, а смысл жизни человека – активное участие в этом процессе [Дрогалина, 1989, с. 50-78].

Модель В.В. Налимова описывает *сознание как семантическое поле с системой размытых фильтров*, открытых возможности непрерывного творчества. Для концептуализации своего подхода В.В. Налимов использовал теоретико-вероятностные представления, опираясь на теорему английского богослова и математика Томаса Байеса (1702-1761) как основную формулу неаристотелевой континуальной логики. Бессознательное рассматривается В.В. Налимовым именно как проявление "семантического пространства (космоса, Вселенной)" во временном (существующем) космосе [Налимов, Дрогалина, 1995, с. 279].

Так, *герменевтическая философия* Г. Хайдеггера проистекает из представления о мире как

⁴⁰ Краткая формулировка антропного принципа: "Мир таков, потому что существует человек". Быть целью Бытия и мироздания – нам, Всевидящим умом, лучом познания – нам. Пойми же, человек, что круг вселенной – перстень, Где суждено сверкнуть алмазной гранью – нам! (Омар Хайям); "Послушайте! Ведь, если звезды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно? Значит – кто-то хочет, чтобы они были? Значит – кто-то называет эти плевочки жемчужиной?" (В. Маяковский)

⁴¹ Наиболее убедительным свидетельством этого выступает фундаментальный труд "Мы веруем" (1996), авторами которого является коллектив ведущих ученых США (среди них – 24 лауреата Нобелевской премии по биологии, химии и физике). В книге, ставшей бестселлером, ученые провозгласили свою веру в Творца мира и заявили, что на основании современных научных данных обнаружена гармоничная упорядоченность и согласованность в строении человека и Вселенной.

своеобразном онтологизованном тексте, когда сознание человека, раскрывающее смыслы через тексты, является языковым началом, в контексте которого понятной становится метафора Г. Хайдеггера и П. Рикера: "Человек является языком". При этом еще Ф. де Соссюр, Ч. Моррис и др. подчеркивали тесную связь семиотики с психологией, о чем свидетельствует теория знаков в психологии, где обосновывается роль знаково-символической информации в регуляции поведения человека (Л. С. Выготский, Ч. Моррис) [Сороко, 1984] и представлена разработка семиотической организации сознания (М. М. Бахтин, Ч. Осгуд), что на уровне предметно-пространственных сигналов получило развитие в специальном языке известного американского архитектора К. Александера, где роль слова играют универсальные пространственные блоки, отражающие свойства Вселенной [Анисимов, 1988, с. 126].

Следует отметить, что семантическое пространство как типичное всеобщее основание любого естественного и искусственного языка в своих главных чертах отражается в мифологическом сознании, которое, как показывает трансперсональная психология [Гроф, 1990, с. 449], является "универсальной матрицей" человечества и отражает один из глубинных уровней семантического пространства Вселенной⁴². Здесь также можно говорить о предложенной Е. Кассирером **универсалистской трактовке символических форм** [Cassirer, 1955, 1961, 1979; Кассирер, 1988], в рамках которой, согласно представлениям Ф. Шеллинга, сливаются идеальный и материальный ряды универсума [Волошинов, 1927], когда "образ через имя насыщается энергиями вечности", о чем писали М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, П. А. Флоренский и др. [Граник, Соболева, 1995].

В связи с этим важными являются и эксперименты И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова со слепоглохими детьми, которые свидетельствуют, что языковые способности и мышление не зависят от конкретного языка, а существуют в виде общей схемы [Анисимов, 1990, с. 206]. Эта общая схема реализуется в семантике *слабых экологических связей*, обеспечивающих психоматериальное единство жизни, формы которых обнаруживают универсальные "программы обучения", а мозг человека может пониматься как "полевой компьютер" [Казначеев, Спиринов, 1991, с. 102-104], имеющий как индивидуальный, так и коллективный характер, о чем свидетельствует предположение, согласно которому группы протогомид (ранние человеческие популяции, "человекостай") существовали в условиях единой полевой организации, объединяющей ансамбли нейронных констелляций головного мозга каждого члена таких групп, которые "могли функционировать как единый неделимый "организм" на некоторой территории" [Казначеев, Спиринов, 1991, с. 120-124]. Это способствовало возникновению "разумной формы живого вещества", соотносимой с ноосферой В.И. Вернадского, коллективным бессознательным К. Юнга и проч. В психолого-педагогической области рассмотренные феномены соотносятся с такими образовательными стратегиями, как **резонансное обучение, коллективные формы обучения, гипно- суггестивная и релаксация** и др.

Нужно сказать и то, что исследователи, которые изучают процесс овладения речи ребенком, пришли к выводу, что внутренняя грамматика ребенка тождественна неречевым видам деятельности, что говорит об универсальных механизмах любого взаимодействия (универсальном жизненном цикле), а также об **универсальной символике семантического пространства**, в которую погружена наша Вселенная.

Данная идея **универсальной символики** получила разработку в сфере экзистенциальной философии. Ж.-П. Сартр "универсальный ключ" к толкованию символов обнаружил в "психоанализе предметов", который был разработан Г. Башляром, что дало возможность выяснить "объективную символику" каждой вещи, которая формирует некую "сферу смыслов" [см. Руткевич, 1985]. Данный вывод перекликается с типолого-универсалистским учением В. Гумбольдта о диахронических универсалиях как наборе правил для некоторого универсального метаязыка грамматики [см. Юдакин, 1984]. Лингвисты считают, что "раньше или позже... родственность если не всех, то большинства языков мира будет установлена" [Юдакин, 1984, с. 19].

Следует сказать, что семантическое пространство есть то, где соединяются вербальный и невербальный аспекты жизнедеятельности человека, его соматический и психический аспекты,

⁴² Действительно, в состоянии трансцендентного "погружение" в это пространство человек может проникнуть в сферу целостных систем эзотерической мысли, когда, например, люди, незнакомые с Каббалой, переживали состояния, описанные в книгах "Зогар" и "Сефер Иецира" [см. Патюс, 1910], и демонстрировали удивительную информированность в каббалистической символике и в иных формах эзотерики [Гроф, 1990, с. 499].

моральное и фактологическое (*калокагатия*). Так известно, что слова, близкие по смыслу, вызывают защитную физиологическую реакцию в организме человека, в то время как слова, семантически отдаленные друг от друга, вызывают ориентировочный рефлекс, то есть как вербальная, так и невербальная информация имеет одинаковые физиологические проекции. Тем более, что на бессознательном уровне имеет место семантический анализ вербальной информации [Данилова, Крылова, 1990, с. 354-364].

Эффект *синестезии*, который фиксирует единство сенсорных систем человека, также свидетельствует о наличии универсального семантического пространства, в котором все связано со всем на основе *смыслов*, объединяющих как дескриптивно-фактологический (в том числе и эстетический), так и ценностно-моральный аспекты Вселенной. Данный процесс создания смыслов реализуется на основе языка (речевой деятельности), что иллюстрируется словами из Библии о том, что "В начале было Слово...". Поэтому можно утверждать, что *Наблюдатель* как субъект деятельности и носитель языка создает смыслы и структурирует бытие как *Целое*, что отвечает пониманию основной функции языка Э. Левинасом, который полагает, что языковая деятельность направлена на то, чтобы "высветить за пределами данности бытие в его единстве". Язык здесь можно понимать как преобразующий бытие посредник между человеком и бытием (Х.-Г.Гадамер), который актуализирует целостность бытия, поскольку "через язык Целое развивает и структурирует себя" (В.Ю.Татур).

Смысл как "интеграл явлений" в его теоретическом приближении есть *Истина как единство противоположностей*, а также как *дипластия* – присущий только человеческому сознанию психологический феномен "отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга", функционирующий в качестве "продуктивного психологического механизма ориентации человека в окружающем мире" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10].

Понять, познать, охватить, кристаллизовать смыслы предполагает творческий акт соединять вещи (понятия, символы, слова, абстрактные категории, теоретические объекты) в целостный интегральный комплекс. И чем более мощный и глобальный комплекс при этом человек может интегрировать, тем больший жизненный смысл он может охватить (узреть, осмыслить, познать, создать). При этом, как пишет В.В. Налимов: "Сам процесс мышления (обретения новых смыслов) интуитивен. Исходные посылки порождаются *спонтанно* на смысловом континууме... *Смыслы изначально заданы в своей потенциальной, непроявленной форме*... Порядок в изучаемой системе создается *вероятностным* характером глубинного мышления, опирающегося на регулирующую роль смыслов в функционировании сознания" [Налимов, 1997, с. 58].

Данное *умение создавать смыслы* зависит, таким образом, от творческо-интегративной способности человека соединять дискретные объекты воедино, а формировать данное умение в человеке следует начинать с малого умения соединять два понятия воедино, и заканчивая умением соединять воедино весь наличный космос понятий, которые создало человечество, что возможно на основе *выработки универсальных, синтетических, наиболее абстрактных и всеобъемлющих понятий и категорий, лежащих в плоскости философии, религии, науки*.

Таким образом, смысл является той реальностью, которую творит сам человек и в этом понимании он "распаковывает непроявленный вакуум". При этом, принимая во внимание *идеологию Симорон*, можно утверждать, что смыслов (реальностей) может быть множество, откуда проистекают множество Вселенных.

Таким образом, развитие человека осуществляется в направлении развития способности быть Наблюдателем (Творцом). Возникает вопрос о технологиях *формирования (развития) такого Наблюдателя* – независимой от внешней среды личности, по своему определению являющейся принципиально свободной, а поэтому трансцендентной сущностью, занимающей трансцендентальную по отношению ко Вселенной позицию, подобно той, которую занимает и Абсолют – Творческое начало Вселенной.

В этой связи особое значение приобретает *звуковой символизм (учение, в котором фиксируется смысло-семантический фундамент мира) и психология субъективной семантики, открывшая удивительные феномены звуко-символической перцепции*.

Одно из направлений лингвистики, *звуковой символизм*, который был предметом изучения еще Платона и Ломоносова [Ломоносов, 1952], показывает, что каждый звук несет вполне

самостоятельное значение, то есть каждый звук несет в себе смысл [Журавлев, 1974, 1981]. Современные ученые, проследившие употребление звуков в поэзии на различных языках, обнаружили определенные закономерности (когда, например, сонорные звуки "м" и "н" реже встречаются в "агрессивной" поэзии, чем в "нежной" [Гальперин, 1974]). Кроме того, символика звуков не осознается в полной мере носителями языка [Журавлев, 1974] и имеет определенную смысловую мотивацию, выступая суггестивным фактором человеческого поведения [Журавлев, 1981].

Звуковой символизм неопровержимо свидетельствует о наличии **скрытой семантики в сфере вербальных и невербальных сигналов**. Знание особенностей смысловой нагрузки звуков языка открывает широкую перспективу для создания суггестивной рекламы. Изображения также имеют подобную характеристику, поскольку люди, как свидетельствуют исследования, дают схожие наборы качеств при характеристике изображений, когда геометрические фигуры оказываются наделенными жестко коррелируемыми комплексами свойств, которые реализуются как эмоционально-оценочные свойства [Артемьева, 1980] и проявляются как **"семантические инварианты"** [Бахтияров, 1997].

Рассмотрим **психологию субъективной семантики**, которая позволяет глубже осмыслить сущность семантического пространства Вселенной [Артемьева, 1980]. Здесь можно говорить о функционировании неких "оперативных единиц восприятия" [Зинченко и др., 1962, 1967, 1971], которые инвариантно реализуют актуальное описание объекта и дают возможность исследовать разнообразные семантические поля и пространства. Например, в экспериментах Н. Хэнли (1969) было выявлено сходство значения слов, являющихся названиями животных. Оказалось, что животные мыслятся испытуемыми не так, как это делается в биологических классификациях, поскольку испытуемые используют признаки экстралингвистического происхождения. Ч. Осгуд (1957) получены координатные векторы, которые устойчиво характеризуют понятия, обозначенные словами различных языков в рамках различных культур, когда были обнаружены устойчивые сцепления свойств объектов [Жукова, 1976; Мазиллов, 1976].

Опыты, проводимые по выявлению "актуальных координат опыта" привели к выводу о том, что визуальные объекты (представленные в геометрических формах) внешней среды довольно устойчиво и инвариантно характеризуются испытуемыми, которые при этом употребляют вербальный способ описания этих объектов. Данный феномен обнаруживает "комплексы перцептивных универсалий" [Артемьева, 1980]. При этом исследователи не исключают существования **словарей визуального опыта** – конечных систем визуальных образов, позволяющих устойчиво интерпретировать и классифицировать все (!) объекты внешнего мира.

Более того, оказалось, что вербальные характеристики рисунков, предъявляемых одному испытуемому, могут быть дешифрованы другим испытуемым, который по этим характеристикам (списку свойств) способен построить (восстановить) изображение, близкое исходному. Все это свидетельствует о том, что в человечестве наличествуют устойчивые комплексы представлений о содержательных свойствах геометрических форм, таких, например, как снежинка, круг и т. д. Подобно тому, как звуки человеческой речи, как показали исследования в сфере звукового символизма, содержательно мотивируются, так и отдельные визуальные элементы среды получают подобную же мотивацию и могут оцениваться в рамках вербальных описаний, укладывающихся в шкалы **"сила-слабость"**, **"доброта-жестокость"**, **"состояние голода-сытость"** и др.

В целом, можно говорить о таких сенсорных универсалиях, разрабатываемых Арнхеймом (1974), который строил визуальные словари, например, как **"холодность и чистота"** (вытянутый перекрест), **"доброта"** (округлость) и др.

Содержательная мотивировка внешних стимулов характерна не только для звуко-визуального, но и тактильного аспектов воспринимаемой информации [Артемьева, 1980]. При этом изображения характеризуются в первую очередь не по их специфическим геометрическим свойствам (таким, например, как круглоконцентрированность, разорванность и т.д.), а исходя из эмоционально-оценочного (правополушарного) компонента взаимодействия с внешним миром, когда геометрические формы предстают как добрые и злые, спокойные, ласковые и т. д. Более того, перцептивный фон окружающей среды осваивается человеком именно на основе **придания** сенсорным стимулам среды (или на основе **извлечения** из среды этих сенсорных стимулов)

эмоционально-оценочных характеристик, что говорит о принципиальном единстве человека и окружающего мира, о единстве дескриптивно-фактологического и духовно-этического, что обнаруживается в антропном космологическом принципе.

При исследовании особенностей восприятия визуальных образов выяснилось, что оценки слов и изображений часто не совпадают, когда изображение и приписываемое ему понятие могут оцениваться противоположным образом [Артемова, 1980, с. 37]. Это говорит о первичном универсальном (подсознательно оформленном) словаре человека и его вторичных вербальных (сознательных) проекциях, которые часто не соответствуют своему источнику, что приводит к феномену разорванности человека, **противоречию между сознанием и подсознанием и как следствие – к многочисленным психическим проблемам.**

Семантико-перцептивные универсалии делают восприятие более экономным. Интересно, что при восприятии окружающей среды человек использует пассивную и активную стратегию. При пассивной стратегии человек ищет сходство воспринимаемого предмета с другими предметами, а при активном – первоначально приписывает воспринимаемому предмету определенные свойства. При этом данные стратегии положительно коррелируют с поведенческими паттернами – экстрапунитивным (поведенческая реакция направлена на среду с целью ее изменения) и интрапунитивными (реакция направлена на человека, который изменяет себя в процессе приспособления к среде) [Артемова, 1980, с. 74-75].

Не только внешние объекты несут в себе глубинную информацию, организующуюся по неким фундаментальным (инвариантным) принципам, но и объекты, которые человек выражает в актах творчества (рисунке, танце и т. д.) отражают эту глубинную (архетипическую) информацию.

"Изображения", – пишет Э. Разехорн, – есть, скорее, первичные глубинные жесты (продвижения), выраженные графически; они несут определенную эмоциональную нагрузку и обладают очевидными ценностями восприятия". Это графическое выражение чувств [Разехорн, 1993]. При этом осознанное, "ведомое" рисование (реализованное в рамках неких "принципов, сигнатур") может помочь гармонически организовать "неоформленную душевную энергию". Посредством рисунков можно восстановить "нарушенный порядок" или трансформировать его в новое, более гармоничное состояние. "Когда человек идет по пути спонтанного образования бессознательных форм, открывается возможность снять опасные для жизни напряжения, а свободный потенциал энергии упорядочить, интегрировать и тем самым полностью использовать". Нужно сказать, что в истории мировой культуры эти принципы и сигнатуры находят свое выражение в орнаменте, в изобразительном творчестве, памятниках письменности и в архитектуре [Разехорн, 1993]. Здесь можно говорить о женских (правополушарных) "мягких" графических формах и мужских (левополушарных) "прямых", "жестких" формах. Утверждается, что в идеале человек должен научиться выражать (программировать) себя в формах синтетических, сочетающих мужское и женское сенсорные начала.

Интересно, что, как полагают гештальтпсихологи [см. Гибсон, 1988, с. 204], смысл или значение вещи воспринимаются нами так же непосредственно, как ее цвет. Значение предмета "**написано на его лице**", а поэтому он обладает "физиономическим качеством" в том смысле, в каком обладает этим качеством человек, эмоции которого проявляются "на его лице". Здесь можно говорить о валентности вещи, которая доступна для восприятия и не присваивается объекту потребностями наблюдателя и актом его восприятия данного объекта, когда объект предоставляет только те возможности, которые он предоставляет.

В этой связи важной является информация о **резонансной (фрактально-голограммной) природе Вселенной**, позволяющей понять механизмы реализации семантических универсалий и инвариантов. "Эффект объемного резонанса был запатентован в 1968 году чешским инженером и сенситивом Павлитой и заключается в том, что любая объемная форма неким образом структурирует вокруг себя пространство, оказывая тем самым влияние на другие формы, и в том числе биологические объекты. Именно в 60-е годы искусствоведы отметили непонятное влияние абстрактных скульптур на некоторых посетителей музеев, впадавших в "состояние транса". В своих экспериментах Павлита изготавливал резонаторы различных форм и изучал их влияние на биологические объекты. Например, странная фигурка из дерева заставляла тысячи пчел в радиусе до

60 км бросать свои улы и лететь к этому объемному резонатору.

Каждый из вас в повседневной жизни сталкивался с этим явлением. Известно влияние архитектурных форм на самочувствие: в одном здании человек чувствует себя комфортно, в другом – постоянно веет "могильным холодом". Совершенно не случайно различные напитки необходимо употреблять из стопок, бокалов, фужеров различных форм... Вкусовые свойства одного и того же напитка будут различаться в бокалах разной формы. Неосознанно люди издавна использовали эффект объемного резонанса, изготавливая посуду, мебель, музыкальные инструменты, химические препараты.

Химикам до сих пор до конца не понятно действие катализаторов на ход химических реакций. Золото и платина значительно увеличивают скорость протекания химических реакций, при этом химический состав катализаторов не изменяется. Аналогичные эффекты происходят при изготовлении гомеопатических препаратов и ряда отравляющих веществ, когда концентрация исходного компонента составляет одну-две молекулы на кубический метр воды или иного растворителя.

Любая сложная химическая молекула представляет собой объемный резонатор, структурирующий окружающее пространство. При этом информация, записанная на объемной форме молекулы, способна перезаписываться, например, на биполярную полимерную молекулу воды. И далее уже информационная составляющая через воду оказывает влияние на биологический объект". – В.Ю Рогожкин ("*Эниология*", 2000).

Данный аспект обнаруживает гомеопатический **феномен дальнего действия**⁴³. Как пишет Н.Л.Лупичев, в мире существуют феномены передачи информации, заключенной в веществе, при помощи волн. Большое число экспериментальных данных показывают, что воздействие может быть передано на расстояние с помощью световых волн, радиоволн, теплового излучения, звуковых волн. Для этого достаточно, например, к источнику света (нити накала лампы) подключить ампулу с медикаментом. Такие эксперименты показывают, что энергоинформационное воздействие материи переносится электромагнитным излучением, не меняя известных его свойств. Можно предположить, что сигнал от вещества идет сверхслабый, модулируя сигнал-носитель. Если соединить проводником лекарство и ампулу с водой, то увидим, что вода приобретает новые качества и действует на человека как лекарство, с которым была связь. Кроме воды можно использовать любые вещества, но лучше всего заряжаются спирт, сахар, воск (а также масляные краски художников, особенно те краски, которые изготовлены по особым рецептам). Поскольку все неживые структуры являются относительно стабильными, такой заряд сохраняется в течение многих лет, если нет аналогичных взаимодействий. Живые объекты в силу своей динамичности, как правило, являются преобразователями энергии.

Таким образом, данное взаимодействие похоже на обмен зарядами, подобно электростатическим. Однако гипотеза о том, что в данном случае происходит структурирование молекулярного уровня носителя, не подтверждается, поскольку в этом случае взаимодействие должно иметь пороговый характер, а это не подтверждается экспериментами. Налицо дистанционные взаимодействия материальных объектов без массопереноса, которые обладают многими основными свойствами электромагнитных волн классической теории, свойствами волн-частиц квантовой механики, а также свойствами, не имеющими аналогов. Поскольку человек сам является источником энергии, в том числе ее высших форм, можно предположить, что художник, пишущий картину, заряжает ее полотно своей энергией. Следовательно, можно использовать этот заряд для лечения больных – для этого достаточно слайд картины спроецировать на экран из алюминия, а электроды, идущие от экрана, приложить к необходимым точкам акупунктуры больного [Лупичев, 1990].

Подобным же образом в сфере магических технологий используется колдовской метод приворотных средств – например, в виде хлеба, который человек "заряжается" определенным желанием. Потом данный хлеб крошится в еду другому человеку. В процессе же еды обнаруживается **эффект сензитивных фаз** (реализуемый на основе фазовых явлений психики), то есть повышенной чувствительности к действию слабых раздражителей. Данный эффект объясняется

⁴³ Данный феномен экспериментально подтвержден не только квантово-фотонными эффектами [Цехмистро, 2002], но и исследованиями Н.А. Козырева [Козырев, 1994], которые обнаружили мгновенную несиловую корреляцию как микро-, так и макросистем.

фазовым (синергетическим) феноменом перехода из одного состояния в другое, когда организм функционально как бы “повисает в воздухе”. Так, например, при чихании человек переходит из состояния относительного возбуждения к состоянию расслабления, что обнаруживает чувствительное состояние открытости человека внушению – пожеланию здоровья.

Основные положения экспериментально подтвержденной волновой лингвистической генетики П.П.Гаряева являются еще одним из феноменов универсального информационного (семантического) поля Вселенной [Гаряев, 1993, 1997, 2009]. В рамках этой теории было показано, что гены – не только вещественные структуры, но и волновые матрицы, по которым, как по шаблонам, строится организм.

При этом человек является самочитаемой текстовой структурой, а генетический аппарат реализует свой потенциал через голографическую память с помощью одной из разновидностей биополя – лазерных полей, способных излучать свет и звук. Хромосомы излучают широкий спектр от ультрафиолетового до инфракрасного и могут друг у друга считывать множественные голограммы с той или иной информацией. В результате возникает световой и акустический образ будущего организма и всех последующих поколений обстоятельство, находящее свое отражение в теории “формирующей причинности” Р. Шелдрейка [Sheldrake, 2002, 2003, 2005]⁴⁴.

Согласно положениям волновой лингвистической генетики, гены – это не только то, что составляет так называемый генетический код, но вся остальная большая часть ДНК, которая считалась бессмысленной, П.П. Гаряев, используя имеющуюся неоднозначность генетического кода, обнаружил омонимию генетического кода Ф. Крика, которая снимается пониманием **смысла** при чтении текста молекулы ДНК. Собственной информации хромосом недостаточно, хромосомы по некоторому измерению обращены в **Вакуумный Супермозг**, дающий главную часть информации для развития эмбриона. Как утверждается, генетический аппарат способен сам и с помощью Вакуумного Супермозга генерировать командные волновые структуры типа голограмм, вакуумно-аксионно-кластерных знаковых структур, слов и иероглифов.

В структуре ДНК обнаружена как синонимия, так и омонимия, что говорит о ее **разумности**. Существенное открытие П. П. Гаряева заключается в том, что **ДНК способен воспринимать живую речь и передавать информацию клетке**. Обнаружен фантомный эффект генетической информации. После смерти клетки и даже отдельной ДНК эта информация сохраняется на уровне фантома в течении последующих 40 дней. Носители наследственного аппарата (ДНК, РНК) состоят из элементов (нуклеотидов), координация которых в генетических цепочках имеет квазиязыковую структуру. Ментальная составляющая нашего мышления зиждется в структуре ДНК, имеющую лингвистическую структуру на основе координации кодонов. Таким образом, **генетический аппарат обладает способностью к мышлению**. Мышление это обнаруживает фрактально-голограммную и разномасштабную природу: волновые знаковые образования генетических молекул могут ретранслироваться на более высокий уровень нервных импульсов, конвертирующих информацию в процессы мышления и сознания. Человек как посредник Вакуумного Супермозга и сам Вакуумный Супермозг способны порознь и совместно по определенным правилам менять образно-текстовую комбинаторику молекул ДНК в составе хромосом и тем самым в определенной мере программировать развитие организма. Тексты ДНК и голограммы хромосомного континуума могут читаться в многомерном пространственно-временном и семантическом вариантах.

При этом хромосомы и ДНК работают как лазерно активные среды, генерирующие когерентный свет, считывающий и несущий информацию, Создана лазерная аппаратура, которая может передавать на сотни километров генетическое квантово-фотонное излучение при помощи разных носителей, в том числе и музыкальных. Посредством этого достигаются такие феномены: лечение и регенерацию тканей и органов, омоложение, а также коренное изменение организмов, иммунитет которых также зиждется на волновых генетических эффектах. Хромосомы и ДНК работают

⁴⁴ Здесь также можно отметить и А. Г. Гурвича, разработавшего теорию биологического поля (1944), В. Н. Пушкина, построившего теорию формы – фундаментальной материальной, но не вещественной субстанции (1980), А.Е. Акимова, который природу психики сводит к вакуумно-спинорным, торсионным флуктуациям (1996), А.Ф. Охатрина (концепция микролептонных полей), Л.В. Лескова (учение о мезонном вакууме (1996), Г.И. Шипова (теория физического вакуума) и др.

как системы переноса солитонных возбуждений, упаковывающих сверхгенетическую информацию и служащих посредником в контактах с Вакуумным Супермозгом.

Для объяснения изложенного выше следует привлечь концепцию функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека, которые выступают своеобразным психосоматическим центром его организма [Голубева, 1980]. В целом, существуют три психических измерения человека, которые можно соотнести с тремя формами постижения бытия – чувственным, рациональным и медитативным [Урманцев, 1993], то есть правополушарным, левополушарным и их функциональным синтезом.

Интерес представляет и то, что 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].

В целом **правополушарная** стратегия восприятия, мышления и освоения мира является инстинктивно-интуитивным, эмоционально-образным, конкретно-экспрессивным, целостно-синкретическим миропониманием, которые формирует многозначно-метафорический лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения действительности, "пробуждая" к жизни такие формы общественного сознания, как искусство и религия. **Левополушарная** стратегия, напротив, выступает личностно-волевым, абстрактно-логическим, понятийно-концептуальным, дискретно-множественным мировосприятием, которое способствует формированию однозначного лингвистического и мотивационно-смыслового контекста отражения окружающего мира и "пробуждает" к жизни науку и философию. Есть данные, которые позволяют сделать вывод, что правое полушарие функционирует по принципу положительной, а левое – отрицательной обратной связи.

Правое полушарие отражает целостнопричинный (целостный, симметричный), а левое – линейнопричинный (множественный, асимметрический) аспекты детерминации. Можно предположить, что правое полушарие, которое воспринимает мир целостно, по принципу "все во всем", коррелирует с волно-полевым, целостно-континуальным аспектом материи, в то время как **левое полушарие**, которое воспринимает мир сегментарно-схематическим, множественно-дискретным образом, преломляет вещественный, структурно-дискретный аспект материи.

Правополушарная стратегия обработки информации в ее экстремальном психопатологическом выражении характерна для циклических психозов, а **левополушарная** – для шизофрении.

Правое полушарие реализует такую форму психической деятельности, которое ориентируется на конкретные, природные стимулы, знаки; **левое же полушарие**, наоборот, направлено на отражение искусственных, произвольных знаков [Деглин, 1996, с. 144–145]. В тот же время экспериментально подтверждено, что полушария, с одной стороны, функционально тормозят, а с другой – взаимодополняют друг друга, обнаруживая частичную независимость, когда возможно параллельное функционирование полушарий на промежуточных стадиях переработки информации [Robertson, Lamb, 1991], когда "сохранение памятного следа на уровне второй сигнальной системы сопровождается ослаблением его в первой сигнальной системе" [Ливанов, 1973].

Правое полушарие предпочитает горячее, а левое – холодные цвета [Николаенко, 1985]. Кроме этого, слова, которые относятся к различным грамматико-языковым категориям, по-разному воспринимаются полушариями [Балонов и др., 1985]. Отмечается, что глаголы жаргонного типа ("кlynуть", "тяпнуть", "вякнуть") лучше воспринимаются левым полушарием. Глаголы телесной "модальности" ("зевнуть", "глохнуть", "нюхать") – правым полушарием. Глаголы, которые отражают действия ("глотать", "ехать", "мыть") – воспринимаются одинаково обоими полушариями. Пространственно-временные прилагательные ("протяжный", "долгий", "задний") лучше воспринимаются правым, а относительные ("водный, рыбный, конный") – левым полушарием.

Доминирование левого полушария обнаруживается при узнавании лексем, которые играют важную роль в синтаксическом оформлении высказываний, при узнавании абстрактных слов, которые характеризуются малой степенью образности и широкой полисемией. Преимущество правого полушария обнаруживается и в случаях узнавания полнзначных слов, что вытекает из их большей конкретности, образности и узкого набора значений, которые стоят за ними [Балонов и др., 1985].

Кроме этого, правое полушарие лучше воспринимает левое, а левое – правое зрительное поле человека [Charman, 1981], художниками (у которых больше развиты правополушарные механизмы отражения действительности) буквы лучше воспринимаются слева, а учеными (для них в основном характерно доминирование левополушарных механизмов психической деятельности) – справа [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 29]. При этом числа, буквы, слова, символы лучше воспринимаются при их предъявлении в правое поле зрения [Симерицкая и др., 1978], в то время как предметы, образная информация – при их предъявлении в левое поле зрения. Следует отметить еще одну закономерность: правое полушарие направлено на восприятие мелодичного аспекта музыкальной и вербальной информации, а левое – на восприятие ее ритмического рисунка [Музыка "левая" и "правая", 1985].

Правое полушарие головного мозга человека характеризуется симультанным (мгновенным) охватом информационного массива, в то время как левое – обеспечивает отражение избирательно-структурированной информации, то есть обеспечивает (не без помощи интегральных правополушарных механизмов) действие механизмов анализа, классификации, сериации зрительной, аудиальной, кинестетической информации. Если принять к сведению то, что правое полушарие обеспечивает подсознательно-интуитивный, целостный охват действительности, то становится понятной народная мудрость о том, что первое впечатление (если оно, конечно, не характеризуется предубеждениями, то есть не опосредовано какими-то психическими установками) в большинстве случаев является истинным, особенно если это первое впечатление выражается устами ребенка, являющегося преимущественно правополушарным существом.

Итак, изначально любой объект оценивается (воспринимается) на уровне правополушарных, подсознательно-симультанных механизмов психической деятельности, когда обнаруживается феномен "первовидения" объекта как нечто нерасчленимо-целостного [Артемьева, 1980; Kimski, 1990, 1992; Bruce, 1988; Rosch, 1978; Rayner & Pollatchek, 1989; Kempler, 1983; Kinchla et al., 1983; Rock, 1986; Navon, 1977, 1981; Kolinsky & Morais, 1986]. При этом активно именно правое эмоционально-оценочное полушарие, которое обнаруживает процесс оценивания не объекта как такового, а его отношений и связей, в том числе и связей с человеком, который его воспринимает (А.Н.Леонтьев), связей, характеризующих **ценностно-ориентированное, смысловое отношение** к объекту восприятия, а не сами его свойства.

В дальнейшем на "перцептивной арене" появляется вторичное восприятие объекта ("второвидение"), которое реализуется на уровне когнитивно-классификационных механизмов левого полушария, отражающего мир последовательно-избирательным образом, "обволакивая" "первовидение" концептуальной системой, имеющей левополушарную аналитико-рефлексивную природу.

Таким образом можно объяснить феномен симультанного узнавания образов, когда процесс идентификации зрительной информации (в том числе и слов) происходит мгновенно. Повторим, данный феномен объясняется тем, что первичное восприятие осуществляется, как правило, правым полушарием, являющимся генетически более древним, чем левое. Тем более, что правое же полушарие работает в аналоговом режиме отражения внешнего мира и осуществляет это восприятие по принципу целостности, охватывая огромные массивы информации, когда скорость такой обработки во много раз превосходит скорость обработки информации левым полушарием, осуществляющим избирательно-последовательный анализ действительности.

Важным являются и **манипулятивные механизмы полушарной асимметрии**, в структуре которой правое полушарие выступает субстратом подсознательной, а левое – сознательной психических сфер человека [Спрингер, Дейч, 1983]. Кроме того, некоторые исследователи считают, что в состоянии гипнотического транса активно преимущественно правое полушарие [Каструбин, 1995], которое имеет большую генетическую обусловленность в отличие от левого, выступая более древней в фило- и онтогенетичном отношении сущностью. Можно констатировать, что любая информация, которая воспринимается и вместе с тем не осознается человеком, выступает в роли суггестивного фактора. Таким образом, тонкие, неуловимые раздражители могут выступать в качестве фактора, обеспечивающего внушение (формирование) тех или иных психологических установок.

Не является секретом, что человек как открытая психофизиологическая система не только поддается различным влияниям извне, но и является объектом этих влияний. Кроме того, такое влияние человеком отчасти не осознается, что создает предпосылки для **манипуляции человеческим сознанием**. Так экспериментальная психология доказала, что инверсированный язык (язык, который записан на магнитофонную пленку в обратном порядке) может восприниматься людьми на подсознательном уровне и влиять на них. Более того, существуют данные, что некоторые западные поп-группы используют этот феномен, призывая к сатанизму, потреблению наркотиков и пр. [Морозов, 1992, 1993].

В целом, можно говорить о психологических особенностях восприятия мира человеком (обнаруживающие феномен **анизатропности перцептивного пространства**), осуществляемого в границах двух каналов:

1) через правополушарное восприятие обеспечивается целостно-континуальное отражение действительности, которое некоторые философы называют мышлением "всем телом";

2) через канал левополушарного восприятия обеспечивается дифференциально-избирательное, дискретное отражение действительности. Можно констатировать, что человек есть полифункциональная система, которая работает как в режиме целостного, так и дискретного отражения и освоения мира.

Данные два режима на уровне сенсорных модальностей могут "соприкасаться" и переходить друг в друга. В этом случае конкретный раздражитель (стимул) внешней среды может "перекодироваться" и получить физиологическую проекцию, ему не присущую. Эта перекодировка обнаруживает феномен **синестезии**, при котором один, например слуховой раздражитель, реализуется не только на уровне слухового, но и зрительного, иногда тактильного анализатора чувств, создавая эффект сенсорной полифонии [Галеев, 1987, с. 16].

Доказано: информация, которая поступает в нас извне, тем лучше будет усваиваться, чем шире канал ее восприятия, чем больше анализаторов чувств включаются в процесс ее переработки, что вытекает из фактора синестезии, когда органы чувств функционируют совместно, обнаруживая явление **синергии**. Синергизм в известном смысле есть феномен синхронного, совокупного функционирования тех или иных систем организма, эффект которого во много раз превышает суммарный результат функционирования этих систем, взятых в отдельности.

Возникает вопрос, представляющийся важным как для педагога, так и художника, об **алгоритме этой синхронности**. Он выводится из **особенностей функционирования полушарий головного мозга человека**, когда вся вербальная и невербальная информация может быть проанализирована с позиции ее принадлежности к "правому" или "левому" видам информации, соотносящихся с функциональными особенностями полушарий, являющихся психосоматичным "фокусом" организма и обнаруживающих достаточно простую **сенсорно-когнитивную схему восприятия мира**, когда все "континуальное" воспринимается преимущественно правым, а все "дискретное" – левым полушарием; при этом в поле "континуально-дискретного" анализа попадают все элементы окружающей действительности, такие, как идея, звук, цвет, форма [Пучинская, 1996; Разехорн, 1993], ценности, мировоззрение и др.

Как оказалось, **полушарная асимметрия человека в целом и его мозга в частности есть отражение фундаментальной асимметрии пространства и времени нашей Вселенной** [Брагина, Доброхотова, 1988; Деглин, 1996], что позволяет говорить о **феномене универсального семантического пространства в рамках (1) концепции универсального (понимающего) языка и (2) концепции творческого преобразования Вселенной**. Данные выводы базируются на многочисленных представлениях современных исследователей относительно универсальной семантической подоплеки мира, которая реализуется в многочисленных феноменах глубинного архитипического тождества мира.

Рассмотренное выше позволяет понять механизмы **оздоравливающей, гармонизирующей и творчески-реконструирующей функции искусства**. П. Вайнцвайг в книге "Десять заповедей творческой личности" пишет следующее: "Многие "шедевры" современной музыки в прямом смысле больно слушать – они порой вызывают слуховые травмы и различные физиологические нарушения. Как военные создали генераторы шумов, смертельно поражающие людей и животных и разрушающие твердые предметы, так некоторые современные композиторы и музыканты "объявили

войну" своим слушателям. Говорят, что однажды, разоткровенничавшись, композитор Джон Кейдж сказал: "Мне больше по душе насилие, чем мягкость, преисподняя – чем небеса, отвратительное, чем красивое, нечистое – чем святое". Доктор Джон Даймонд в своей книге "Кинесиология поведения" отметил, что определенные ее направления в рок-музыке построены на ритмах, прямо противоположных ритму сердца и кровеносной системы. Такого рода рок-музыка действует ослабляющее даже на мышцы лица.

Изучая эту проблему, американские врачи провели медицинское исследование (тестирование с помощью электронно-измерительных приборов) нескольких людей и обнаружили у 90 % обследуемых значительную потерю мышечной силы при прослушивании подобной музыки. Каждая мышца нашего тела тесно связана с каким-то внутренним органом, следовательно, весь наш организм подвергается сильному воздействию поп-музыки, которую мы слушаем. Музыку, ритм которой противоположен ритму человеческого организма с полной определенностью можно назвать антижизненной. Кроме того, она способствует переключению – потере баланса между двумя полушариями мозга, что сразу вызывает болезненную возбужденность и прочие симптомы стресса. Все это не имеет никакого отношения к музыке "Битлз" и старому рок-н-роллу, поскольку "рок" ("качаться") смягчался "роллом" ("скользить"). Не только ритмы большинства произведений современной музыки, но и слова и жесты антижизненны; по сути дела, они лишь обрамляют этическую деградацию и физиологическую деструкцию" [Вайнцвайг, 1990, с. 71].

В связи с этим следует заметить, что человеческий организм, в частности его мозг, функционирует в режиме **трех основных ритмических характеристик** – *низкие ритмы*, преобладающие в состояниях комы, глубокого сна, а также у новорожденных (дельта, тета ритмы, около 1-7 герц), *средние* (альфа-ритм, около 7-14 герц), активные в начальных фазах медитации, и *быстрые* (например, бета ритм, около 14-60 герц и др.), характерные для состояния активного бодрствования. Данные ритмы, если они продуцируются во внешней среде, человеческий мозг способен суггестивным образом усваивать, что получило название феномена "**вызванных потенциалов**", когда человеческий мозг как бы подстраивается к внешним ритмам, активизируя соответствующие эмоциональные состояния в человеческом организме.

В состоянии покоя (медитации) активизируется альфа-ритм, способствующий функциональной синхронизации ритмики полушарий головного мозга. В состоянии стресса наблюдается диссинхронизация полушарных функций с преобладанием быстрых ритмов. При этом активность правого, "гипнотического" полушария сопровождается эскалацией быстрых ритмов. В связи с этим отметим, что человеческая речь несет в себе ритм, который можно вычислить, измеряя количество слогов, произнесенных в секунду. Существуют исследования, в которых выявлен гипнотической алгоритм человеческой речи [Гримак, 1978; Слободяник, 1982]; и не только человеческой: музыка также обладает ритмическими характеристиками, которые помимо чистого ритма, отбиваемого ударными инструментами, проистекают из длительности нот музыкальных произведений. Так, низким ритмам мозга соответствуют целые, половинные и четвертные ноты. Альфа-ритму – восьмые. Тридцать вторая и шестьдесят четвертая ноты отражают быструю ритмику. Интересно, что когда посчитали количество восьмых нот в трех частях "Аппассионаты" Бетховена, то они составили гармоническое отношение, то есть в них выявили правило "золотого сечения".

Поэтому не случайно, как отмечает А.И. Попов, *председатель экспериментального творческого объединения любителей вокального искусства и сценической речи*, произносимые человеком звуки в зависимости от их высоты и силы по-разному влияют на работу внутренних органов. При этом звуковой аспект мира может оказывать влияние на здоровье человека. Как писал Е.А. Баратынский,

*Болящий дух врачует песнопенье,
Гармонии таинственная власть
Тяжелое искупит заблужденье
И укротит бунтующую страсть.
Душа певца, согласно излитая,
Разрешена от всех своих скорбей;
И чистоту поэзия святая
И мир отдаст причастнице своей.*

Если на некоторые мышцы тела мы можем воздействовать с помощью обычных физических упражнений, то на гладкую мускулатуру внутренних органов они влияют гораздо слабее, а звуки сюда проникают легко. А.И. Попов обнаружил некоторые звуки, дающие глубокий положительный эффект. При этом следует отметить одну особенность: когда мы слушаем речь или пение, мышцы гортани автоматически сокращаются, когда в работу включаются органы артикуляции и человек как бы повторяет за говорящим то, что слышит. То есть все, что мы слышим, мы повторяем на внутреннем идеомоторном уровне. Плохие голоса не только приносят вред организму говорящего, но и слушающего. Раньше люди интуитивно понимали важность правильного звучания голоса, когда собираясь вместе, пели хором. И поэтому тот, кто не обладал вокальными способностями, кто не мог владеть своей гортанью, как бы подстраивался под правильное звукообразование, нормализуя при этом мышцы гортани и исцеляя свой организм.

Академик Н.М. Амосов в свое время обратил внимание на взаимосвязь рук и гортани: устали руки – устала и гортань. А утомленная гортань нарушает работу желез внутренней секреции, особенно половых, функционально связанных не только с функцией продолжения рода, но и с памятью, работоспособностью.

Таким образом, можно говорить о физвокале, физических упражнениях с голосом, которые выполняют функцию восстановления здоровья, способствуя активизации в организме биоакустического резонанса: энергия акустических колебаний передается по звукопроводящим каналам к каждому органу, что позволяет настроить их для работы в оптимальном режиме. Нарушенный же процесс звукообразования у взрослых непременно передается детям, у них может отсутствовать правильная вибрация, которая очищает организм от шлаков. Отмечается, что наш родной язык теряет свою певучесть: удорожание каждой минуты на радио и телевидении ведет к стремлению дать как можно больше информации в единицу времени; хриплые, кричащие голоса включают у слушателей центры страха, тревоги, беспокойства, что способствует развитию агрессивности, пессимизма и т. д. Интерес представляет то, что в средние века в Азербайджане родители невесты выбирали для нее жениха по голосу – сильному, крепкому, звонкому. А в Древней Индии обладатель самого мощного и красивого голоса в племени становился вождем.

О положительном влиянии искусства на здоровье человека свидетельствуют и такие факты: известно, что если ребенок нарисует, изобразит свою жизненную проблему, то данная проблема с большой долей вероятности в той или иной степени разрешается. Здесь мы имеем пример воздействия творчества на патологический процесс. Известен психотерапевтический метод, предусматривающий процедуру лепки из глины человеком самого себя, часто в натуральную величину. Работа может длиться около суток и после ее завершения часто наступает излечение от той или иной психической патологии.

В целом, любой творец, художник, писатель, создавая произведение искусства, "изливает в него свою боль" (психологическую проблему, но не исключено – и свой восторг, состояние гармонии), помещая ее в "темницу" тех или иных художественных образов.

Всякое творчество – акт открытости миру, в котором субъект и объект сливаются воедино, поэтому оно так притягательно как для человека творящего, так и для человека созерцающего произведения искусства, что обнаруживает **катарсис** – психотерапевтическое средство, реализуемое благодаря эмпатийному подключению человека к тому или иному содержанию произведения искусства. Данный процесс вызывает катарсическое очищение организма за счет повторной актуализации (отреагирования, осознания) специфической проблемы, что на языке психоанализа получает формулу: "там, где было Оно, должно стать Я" (З. Фрейд).

Приведем **пример**. Один художник, страдающий тяжелой головной болью, написал картину, при созерцании которой у большинства зрителей также начинала болеть голова. Можно сказать, что художник заключил свою боль в темницу художественного образа, избавившись от недуга. При этом художнику следовало бы сжечь картину.

Творчество, в процессе которого приобретает способность расщепленного, самоотстраненного видения жизненной проблемы (ее осознания, рефлексии), избавляет от страхов, волнений, являющихся результатом сверхактивности правого полушария. Если правое полушарие в генетическом отношении является более древним, чем левое, и если активность правого полушария

связана с гипнотическим трансом человека, а также с фазой сна со сновидениями, в которой активизируется функция половых органов, то развитие левополушарной психики освобождает человека от пут гипноза и сексуальности, страха и невротизма. Данный вывод есть ни что иное, как интерпретация психоаналитического понимания онто- и филогенеза человека.

Известна еще одна **динамическая терапевтическая** методика: человек стремится увидеть на своем внутреннем экране, закрыв глаза, человечика, делающего упражнения. После недельной практики (каждый день примерно по полчаса) наступает заметное улучшение состояния здоровья человека. Терапевтический эффект объясняется динамической лабильностью нервных процессов на идеомоторном уровне. Данное состояние открытости динамическому аспекту действительности актуализируется каждый раз, когда человек "отключает" свое критическое начало – сознание, и включает воображение, то есть подсознание. При этом подключение к данному процессу, резонансным образом проторяющем идеомоторные реакции человека, реализуется в процессе приобщения человека не только к динамическим видам искусства (в процессе созерцания танцев, например), но и спортивным действиям. Зритель при этом участвует в зрелищах виртуальным образом на внутреннем идеомоторном уровне, выполняя сложные движения и следуя танцевальным ритмам. Такое "подключение" в силу эффекта резонанса имеет место и в процессе созерцания произведений живописи, архитектуры и др.

Таким образом, мы можем говорить о гармонизирующих и исцеляющих факторах хореографического искусства, что иллюстрируется примером "**виртуальной тренировки**", которая, обнаруживая связь воображения и идеомоторных актов, укрепляет мышцы. В "*Фактах*" (12 февраля 1999 г.) можно прочесть следующее: оказывается, наши мышцы укрепляются не только благодаря упорному выполнению физических упражнений. То же самое происходит, если всего лишь настойчиво думать о тренировках. В эксперименте, проведенном специалистами по спортивной медицине во главе с психологом Дэвидом Смитом, участвовали две группы студентов. В одной студенты тренировали мышцы пальцев рук, сжимая экспандер, а в другой (контрольной) – студенты регулярно представляли себе в мыслях это занятие. Когда через четыре недели интенсивных реальных и "виртуальных" тренировок замеры мышечную силу пальцев у тех и других, то оказалось, что она существенно увеличилась у испытуемых обеих групп.

О значении работы **художественного воображения** мы можем прочитать в книгах М.Норбекова. Речь идет об излечении детей-инвалидов – сирот дошкольного возраста, страдающих **сахарным диабетом**. Они проходили лечение в нескольких санаториях на берегу Черного моря. В одном из них дети почему-то излечивались, а в других – никакого результата не наблюдалось. В этот санаторий неоднократно направлялись комиссии для того, чтобы установить причину такой эффективности. Выяснилось, что, во-первых, дети удивительного санатория полагали, что у них нет родителей потому, что они больны. Поэтому их огромное желание заполучить родителей было связано с огромным же желанием выздороветь, что вызывало мощную эмоциональную активацию структур мозга. Кроме того, дети знали о своем заболевании, то есть знали о том, что у них в крови "много сахара". ("У меня внутри много-много кусочков сахара друг за другом ходят. Вот из-за этого мои родители ко мне не приезжают" – пояснила ситуацию одна девочка). Каждое утро работники санатория наполняли несколько десятков ванночек морской водой. К обеду, когда вода нагревалась, дети там принимали ванну. Они плескались, приговаривая: "Я сахар, сахар, сахар". Делалось это для того, чтобы сахар, который находится внутри их организмов, растворялся в воде. Воображение у детей работало буквально, и эта игра воображения, как пишет М. Норбеков, их и исцеляла. Только потом, когда об этом рассказали воспитателям, они в один голос воскликнули: "Ах, вот почему многие наши малыши второй раз в эту же самую воду не забираются, ведь там "растворен" сахар" [Норбеков, 2001].

Э. Фромм пишет о своем опыте излечения одного из своих пациентов, который лечился у Э.Фромма более десяти лет. Выздоровление наступило только тогда, когда пациент наконец открылся врачу и стал относиться к нему с доверием. Поэтому работая с пациентами, психотерапевту, прежде всего, нужно открыться самому. Дело в том, что состояние открытости "работает" по принципу положительной обратной связи, то есть не вызывает противодействия со стороны внешних психических стихий.

Если говорить о **работе зрительного анализатора**, то она связана с ключевыми механизмами познания и художественного освоения человеком мира. Известно, что около 90 % информации о внешнем мире человек получает через визуальный анализатор. Поэтому анализ структуры зрительной информации представляется весьма важным для понимания механизмов создания произведений искусства и их влияния на человека. Рассмотрим некоторые моменты, связанные с визуальным аспектом жизнедеятельности человека.

Анализ терапевтической литературы свидетельствует о том, что зрительный аспект человека связан с его ценностно-мировоззренческими проекциями. Наиболее ярко данный вывод иллюстрируется **методом улучшения зрения У. Бейтса**, который утверждает, что нарушения зрения, являющееся едва ли не самым распространенным нарушением здоровья, во многом связано с особенностями психической деятельности человека [Бейтс, 1991, с. 142-148]. Когда глаз рассматривает какой-нибудь незнакомый объект, всегда появляется аномалия рефракции. Пример тому – известное всем утомление глаз при разглядывании картин и экспонатов в музее. Дети с нормальными глазами, которые могут четко прочитать маленькие буквы в четверть дюйма высотой с десяти футов, всегда испытывают затруднения при чтении незнакомых записей на классной доске, несмотря на то, что буквы могут иметь высоту два дюйма. Это связано с тем, что обучение в школе, в процессе которого это наблюдается, для ребенка во многом выступает стрессорным фактором.

На активность зрительного оказывает влияние множество подобных стрессорных факторов. У. Бейтс пишет, что изначально усилие увидеть является психическим усилием, а напряжение психики во всех случаях сопровождается потерей психического контроля. В значительной степени мы видим мозгом и лишь частично глазами, а сам феномен зрения зависит от интерпретации мозгом изображения на сетчатке. Можно сказать, что когда зрение несовершенно, не только глаз сам по себе дефективен, но нарушены еще память и мысленные представления – образно говоря, когда расфокусирован глаз, то расфокусирована и психика человека [Бейтс, 1991, с. 142-148].

Итак, способность ясно видеть объекты зависит во многом от нашего расположения их видеть. То есть один объект может оказаться оптимум для человека (или для одного из его глаз), а другой – пессимумом. При этом такое психологическое предпочтение может меняться при других обстоятельствах. Глаз всегда в некоторой степени расслабляется, видя знакомые предметы. Важно отметить, что это имеет место и в процессе звукового освоения человеком действительности, поскольку при изучении иностранного языка человеком незнакомые и малознакомые слова, которые предъявляются, вызывает состояние достаточно длительного торможения нервных процессов в коре головного мозга, а на знакомые слова мозг реагирует быстропотекающими нервными торможениями [Бехтерева, 1976]. Кроме того, было обнаружено, что когда зрение двух людей отличается, возможности их памяти различаются точно в такой же степени.

Можно утверждать, что целостная, сгармонизированная мировоззренческая картина мира сопутствует и целостно-сгармонизированному зрению человека, тем более, что существует закономерность психической деятельности, когда восприятие целого происходит прежде частей, когда целостной (гештальтной) схеме зрительной информации отдается предпочтение.

Наш глаз стремится воспринимать упорядоченную информацию, а также обладает свойством упорядочивать зрительную информацию, если она предоставляется человеку в хаотичном, неупорядоченном, асимметричном виде. Данная тенденция проистекает из способности *правого полушария* схватывать мир целиком, когда целое воспринимается прежде частей, а человек интегрируется в окружающий мир, составляя с ним целое. С другой стороны, феномен функциональной асимметрии полушарий головного мозга обуславливает явление, когда зрительная информация, которая кристаллизуется культурными механизмами человеческой цивилизацией, имеет тенденцию строиться в асимметричные формы (что реализуется на уровне *левого полушария*, дистанцирующего человека от окружающей среды, порождая, таким образом, феномен субъект-объектной асимметрии), ибо именно асимметрия (выступающая фундаментальной основой причинности мира, а также условием его знаково-вербального освоения) способна выражать некую специфическую информацию, а в случае с живописью – замысел художника, полотна которого строятся как по законам симметрии, так и асимметрии.

Мы рассматривали **визуально-аудиальные аспекты терапевтической роли искусства**. **Театрально-ролевой аспект** связан с активностью ролевого начала человека, работа с которым

может пониматься как один из главных методов самосовершенствования и развития человеческой личности. Приведем примеры. Преподаватель Н. пожаловался невропатологу на заикание, возникающее при сильных волнениях. Невропатолог посоветовал ему в таких случаях представить себя кем-нибудь другим, поиграть, вообразить себя другим человеком с властным голосом. Совет помог.

Английский актер М. Стюарт в 60-е годы прославился как пародист, умеющий в точности копировать голос, манеру поведения других людей. На вопрос, как он пришел к этому жанру, актер рассказал, что в детстве и юности он очень страдал от своей застенчивости и стеснительности. Он даже не мог заказать себе обед в кафе – заикался и мычал. Стюарт нашел способ сам. Разговаривая с незнакомыми людьми, он воображал себя кем-то другим, важным и значительным, и говорил соответствующим голосом – надутого сановника, отставного военного, хозяина фабрики и пр. И помогло! Неловкости, скованности и застенчивости в общении он больше не испытывал [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162-163].

В целом, искусство во всем его многообразии обнаруживает **гармонизирующе-терапевтический и развивающий эффект**. Гармонизирующее влияние искусства реализуется на путях соединения право- и левополушарных феноменов. Так, чудо булатной стали заключается в совмещении ею двух несовместных для металла свойств – твердости и гибкости.

Медитация как способ погружения в нейтрально-гармоничное состояние, в котором полушария мозга функционально интегрируются, может быть успешна, когда мы при этом совмещаем несоединимое. Так, на Востоке используется медитативная карточка: *круг небесно-голубого цвета, на котором в красно-золотом цвете выполнено изображение санскритского слова АУМ* [Игнатенко, Годованец, 1991, с. 21, 54]. При визуализации этой карточки происходит совмещение противоположностей на нескольких уровнях (что может приводить к функциональному согласованию полушарий головного мозга человека). На уровне восприятия формы, когда совмещается круг (плавная, континуально-симметричная линия) и знак АУМ (ОМ) – ряд изогнутых дискретно-асимметричных линий. На уровне цветовосприятия происходит совмещение холодной и горячей части цветового спектра (небесно-голубой и красно-золотой), которые воспринимаются, соответственно, левым и правым полушариями головного мозга [Николаенко, 1985]. На уровне эмоциональных переживаний может наблюдаться совмещение состояния мистического ужаса перед всепоглощающей бездной первичной вибрации АУМ, "породившей" мир (то есть нечто таинственного и непостижимого) и состояния осознания себя центром мира, своей абсолютной слитности с ним. На уровне процессов мышления совмещаются операции абстрактно-логического мышления, оперирующего знаковой символикой (знак АУМ) и предметно-конкретное мышление, оперирующее в данном случае образом первичной вибрации (АУМ). При этом может произноситься определенная мантра, фоновоспектрограмма которой обнаруживает совмещение континуальной и дискретной сущностей, то есть мелодии и ритма, обрабатывающихся разными полушариями.

В целом, правое полушарие отдает предпочтение континуальным, непрерывным, плавным формам и горячей цветовой гамме, образам, звукам (звуковым тонам, или просодическим элементам речи, то есть интонации), конкретным предметам и осваивает левое зрительное поле окружающего пространства, приближая предметы. То есть, континуальные, расплывчатые, нечеткие, неконтрастные цвета оказывают воздействие на правое полушарие, которое активно в состоянии гипнотического транса и которое тяготеет к восприятию целостных форм (именно неконтрастная цветовая гамма способствует слиянию изобразительных форм в нечто целое). Потому нечеткие тона оказывают суггестивное действие. И если на правое полушарие оказывает воздействие горячая цветовая гамма, то полотна, насыщенные горячей гаммой, способны обращаться к нашему подсознанию.

Левое полушарие, напротив, воспринимает дискретно-прерывные, ломаные формы, ритмический аспект звуков, холодную цветовую гамму, абстрактную информацию (символы, слова, цифры), осваивает правое зрительное поле окружающего пространства, удаляя предметы от наблюдателя.

Вышеизложенное дает нам **элементарные представления об алгоритмах создания гениальных (то есть гармонизирующих) произведений искусства**. Для того, чтобы картина оказывала гармонизирующее действие на человека, то есть воздействовала одновременно на оба

полушария головного мозга, гармонизуя их работу, необходимо гармонично сочетать лево- и правополушарную информацию таким образом, чтобы две полушарные стратегии "погашали", компенсировали друг друга. Один из алгоритмов такого погашения состоит в том, чтобы информацию, которую воспринимает, например, правое полушарие, размещать в левополушарном зрительном поле и т. д. Другой алгоритм полушарной гармонизации заключается в том, что на полотне передаются одновременно право- и левополушарные ряды информации, которые сочетаются и гармонизируются по принципу "золотого сечения".

Таким образом, функциональная синхронизация полушарий открывает дверь в сферу творчества и раскрытия сверхвозможностей. Известно, что если научиться писать или рисовать двумя руками одновременно (правое полушарие курирует левую, а левое – правую руку), то человек начинает чувствовать необычайный прилив сил. Это же касается и игры на музыкальных инструментах двумя руками.

Взаимное "погашение" информационных рядов достигается, например, когда мы правополушарную информацию размещаем на заднем поле картины, вместо переднего (обратная перспектива), ибо правое полушарие, как известно, стремится приблизить окружающую среду к наблюдателю, а левое – дистанцировать. При этом близкие предметы могут парадоксальным образом подаваться с позиции левого полушария, а не правого, то есть изображаются в обратной перспективе как удаленные, в то время как дальние предметы изображаются как увеличенные, то есть приближенные к наблюдателю.

На картине можно достичь не только пространственно-хроматического, но и хронального "погашения". Известно, что правое полушарие ориентируется на прошлое, а левое – на будущее (с опорой на настоящее). Поэтому передача на картине сразу двух срезов действительности – в прошедшем и будущем – приведет к гармонизации хронального аспекта существования человека.

Интересно, что к подобному результату должно приводить и соединение несоединимого, когда, например, изображаются мужественная женщина или женственный мужчина, когда сочетаются холодная и горячая цветовая гаммы, континуальные и дискретные формы и движения, мелодия и ритм и т.д.

Все вышеизложенное говорит о том, что для оказания гармонизирующего воздействия на человека, необходимо гармонически (по правилу "золотого сечения") сочетать право- и левополушарные ряды аудиовизуальной информации, при этом в сферу такого сочетания попадают множество параметров. Так, континуальные, правополушарные формы обогащают человека энергией (в том числе и на уровне идеомоторных процессов), в то время как дискретно-левополушарные формы эту энергию "поглощают".

Это же относится и к движениям, которые совершает человек, что может служить алгоритмом создания гармоничных произведений в сфере хореографии. Что касается создания гениальных музыкальных произведений, то алгоритмом здесь будет выступать гармоничное сочетание ритма и мелодии, нот разной длительности, звучания и тишины, струнных и духовых инструментов, частей музыкального произведения, их вербального и звукового наполнения (для песен), эффекта далекого и близкого звучания и др.

Отмеченное позволяет сформулировать ***алгоритмы как эффективного (гармоничного) педагогического действия, так и создания гармоничных (гениальных) произведений искусства – зрительных, слуховых, изобразительных, выразительных***

1. ГАСЯЩИЙ АЛГОРИТМ: для того, чтобы произведение искусства осуществляло медитативно-духовное влияние на человека, то есть влияло одновременно на оба полушария головного мозга, синхронизируя их работу, необходимо совмещать лево- и правополушарную информацию так, чтобы две полушарные стратегии "гасили", компенсировали друг друга (как свидетельствуют энцефалографические исследования, полушария функционально синхронизируются в медитативно-творческом состоянии – высшем уровне человеческой жизнедеятельности и деятельностной цели человеческого развития).

ДВА ВАРИАНТА ГАСЯЩЕГО ВЛИЯНИЯ:

1. Одновременное влияние на человека правополушарной и левополушарной информацией, которые "равняются" друг другу и посредством этого нивелируют и погашают друг друга.

2. Влиять правополушарной информацией на левое полушарие и наоборот. Например, зрительную информацию, размещенную в левом поле зрения (которую воспринимает правое полушарие) размещать в правом поле зрения, которое отвечает пространственному восприятию левого полушария.

2. **ГАРМОНИЗИРУЮЩИЙ АЛГОРИТМ:** для того, чтобы произведение искусства осуществляло гармонизирующее влияние на человека, то есть влияло одновременно на оба полушария головного мозга, гармонизируя их работу, необходимо совмещать лево- и правополушарную информацию таким образом, чтобы две полушарные стратегии составляли гармоничную пропорцию (которая на языке математики реализуется в виде "золотого сечения"), то есть информация, которая подается по правому и левому полушариям, соотносится друг другом по гармоничному правилу.

Сформулированные выводы имеют далеко идущие следствия для образовательной сферы, поскольку позволяют разработать **психолого-эстетические алгоритмы гармоничного действия на всех участников образовательного процесса.**

Проведенный анализ позволяет говорить о необходимости последующего углубленного изучения отмеченных выше феноменов в области педагогической теории и практики. Кроме того, рассмотренные алгоритмы педагогического действия могут быть интегрированы в контекст эстетического действия на воспитанников не только в плоскости образовательно-развивающих, но также и психотерапевтических влияний.

В связи с этим отметим, что человек, как правило, стремится к **упорядоченной информационно-организационной реальности.** Это находит отражение в его потребности ориентироваться на гармоничный строй внешней среды, о чем свидетельствует так называемая "**теория разбитых окон**".

Рассмотрим ее предисторию:

В 1980-х годах Нью-Йорк представлял собой адский ад. Там совершалось более 1500 тяжких преступлений КАЖДЫЙ ДЕНЬ. 6-7 убийств в сутки. Ночью по улицам ходить было опасно, а в метро рискованно ездить даже днем. Грабители и попрошайки в подземке были обычным делом. Грязные и сырые платформы едва освещались. В вагонах было холодно, под ногами валялся мусор, стены и потолок сплошь покрыты граффити.

Вот что рассказывали о нью-йоркской подземке:

"Выстояв бесконечную очередь за жетоном, я попытался опустить его в турникет, но обнаружил, что монетоприемник испорчен. Рядом стоял какой-то бродяга: поломав турникет, теперь он требовал, чтобы пассажиры отдавали жетоны лично ему. Один из его дружков наклонился к монетоприемнику и вытаскивал зубами застрявшие жетоны, покрывая все слюнями. Пассажиры были слишком напуганы, чтобы пререкаться с этими ребятами: "На, бери этот чертов жетон, какая мне разница!" Большинство людей миновали турникеты бесплатно. Это была транспортная версия дантова ада.

Город был в тисках самой свирепой эпидемии преступности в своей истории.

Но потом случилось необъяснимое. Достигнув пика к 1990-му году, преступность резко пошла на спад. За ближайшие годы количество убийств снизилось на 2/3, а число тяжких преступлений – наполовину. К концу десятилетия в метро совершалось уже на 75 % меньше преступлений, чем в начале. По какой-то причине десятки тысяч психов и гопников перестали нарушать закон.

Что произошло? Кто нажал волшебный стоп-кран и что это за кран? Его название – "Теория разбитых окон". Канадский социолог Малкольм Гладуэлл в книге "Переломный момент" рассказывает:

"Разбитые окна" – это детище криминалистов Уилсона и Келлинга. Они утверждали, что преступность – это неизбежный результат отсутствия порядка. Если окно разбито и не застеклено, то проходящие мимо решают, что всем наплевать и никто ни за что не отвечает. Вскоре будут разбиты и другие окна, и чувство безнаказанности распространится на всю улицу, посылая сигнал всей округе. Сигнал, призывающий к более серьезным преступлениям.

Гладуэлл занимается социальными эпидемиями. Он считает, что человек нарушает закон не только (и даже не столько) из-за плохой наследственности или неправильного воспитания. Огромное значение на него оказывает то, что он видит вокруг. Контекст.

Нидерландские социологи подтверждают эту мысль (источник). Они провели серию любопытных экспериментов. Например, такой. С велосипедной стоянки возле магазина убрали урны и на рули велосипедов повесили рекламные листовки. Стали наблюдать – сколько народа бросит флаеры на асфальт, а сколько постесняется. Стена магазина, возле которого припаркованы велосипеды, была идеально чистой.

Листовки бросили на землю 33% велосипедистов. Затем эксперимент повторили, предварительно размалевав стену бессодержательными рисунками. Намусорили уже 69 % велосипедистов.

Но вернемся в Нью-Йорк в эпоху дикой преступности. В середине 1980-х в нью-йоркском метрополитене поменялось руководство. Новый директор Дэвид Ганн начал работу с... борьбы против граффити. Нельзя сказать, что вся городская общественность обрадовалась идее. "Парень, займись серьезными вопросами – техническими проблемами, пожарной безопасностью, преступностью... Не трать наши деньги на ерунду!" Но Ганн был настойчив:

"Граффити – это символ краха системы. Если начинать процесс перестройки организации, то первой должна стать победа над граффити. Не выиграв этой битвы, никакие реформы не состоятся. Мы готовы внедрить новые поезда стоимостью в 10 млн. долларов каждый, но если мы не защитим их от вандализма – известно, что получится. Они продержатся один день, а потом их изуродуют".

И Ганн дал команду очищать вагоны. Маршрут за маршрутом. Состав за составом. Каждый чертов вагон, каждый божий день. "Для нас это было как религиозное действие", – рассказывал он позже.

В конце маршрутов установили моечные пункты. Если вагон приходил с граффити на стенах, рисунки смывались во время разворота, в противном случае вагон вообще выводили из эксплуатации. Грязные вагоны, с которых еще не смыли граффити, ни в коем случае не смешивались с чистыми. Ганн доносил до вандалов четкое послание.

"У нас было депо в Гарлеме, где вагоны стояли ночью, – рассказывал он. – В первую же ночь явились тинейджеры и заляпали стены вагонов белой краской. На следующую ночь, когда краска высохла, они пришли и обвели контуры, а через сутки все это раскрашивали. То есть они трудились 3 ночи. Мы ждали, когда они закончат свою "работу". Потом мы взяли валики и все закрасили. Парни расстроились до слез, но все было закрашено снизу доверху. Это был наш мэссидж для них: "Хотите потратить 3 ночи на то, чтобы обезобразить поезд? Давайте. Но этого никто не увидит"...

В 1990-м году на должность начальника транспортной полиции был нанят Уильям Браттон. Вместо того, чтобы заняться серьезным делом – тяжкими преступлениями, он вплотную взялся за... безбилетников. Почему?

Новый начальник полиции верил – как и проблема граффити, огромное число "зайцев" могло быть сигналом, показателем отсутствия порядка. И это поощряло совершение более тяжких преступлений. В то время 170 тысяч пассажиров пробирались в метро бесплатно. Подростки просто перепрыгивали через турникеты или прорывались силой. И если 2 или 3 человека обманывали систему, окружающие (которые в иных обстоятельствах не стали бы нарушать закон) присоединялись к ним. Они решали, что если кто-то не платит, они тоже не будут. Проблема росла как снежный ком.

Что сделал Браттон? Он выставил возле турникетов по 10 переодетых полицейских. Они выхватывали "зайцев" по одному, надевали на них наручники и выстраивали в цепочку на платформе. Там безбилетники стояли, пока не завершалась "большая ловля". После этого их провожали в полицейский автобус, где обыскивали, снимали отпечатки пальцев и пробивали по базе данных. У многих при себе оказывалось оружие. У других обнаружили проблемы с законом.

"Для копов это стало настоящим Эльдорато, – рассказывал Браттон. – Каждое задержание было похоже на пакет с поп-корном, в котором лежит сюрприз. Что за игрушка мне сейчас

попадется? Пистолет? Нож? Есть разрешение? Ого, да за тобой убийство!.. Довольно быстро плохие парни поумнели, стали оставлять оружие дома и оплачивать проезд".

В 1994 году мэром Нью-Йорка избран Рудольф Джулиани. Он забрал Браттона из транспортного управления и назначил шефом полиции города. Кстати, в Википедии написано, что именно Джулиани впервые применил Теорию разбитых окон. Теперь мы знаем, что это не так. Тем не менее, заслуга мэра несомненна – он дал команду развить стратегию в масштабах всего Нью-Йорка.

Полиция заняла принципиально жесткую позицию по отношению к мелким правонарушителям. Арестовывала каждого, кто пьянствовал и буянил в общественных местах. Кто кидал пустые бутылки. Разрисовывал стены. Прыгал через турникеты, кланчил деньги у водителей за протирку стекол. Если кто-то мочился на улице, он отправлялся прямиком в тюрьму.

Уровень городской преступности стал резко падать – так же быстро, как в подземке. Начальник полиции Браттон и мэр Джулиани объясняют: "Мелкие и незначительные, на первый взгляд, проступки служили сигналом для осуществления тяжких преступлений".

Цепная реакция была остановлена. Насквозь криминальный Нью-Йорк к концу 1990-х годов стал самым безопасным мегаполисом Америки. Волшебный стоп-кран сработал" (<http://psy.su/interview/2502/>).

Было проведено множество экспериментов, подтверждающих теорию разбитых окон.

Первый эксперимент проводили на улице, где много магазинов, у стены дома, где жители голода, приезжая за покупками, паркуют свои велосипеды. У этой стены стоял яркий, бросающийся в глаза знак, запрещающий рисовать на стенах. Сначала стена была чистой. Экспериментаторы повесили на руль каждого велосипеда (всего велосипедов было 77) бумажку со словами "Желаем всем счастливых праздников!" и логотипом несуществующего магазина спортивных товаров. Спрятавшись в укромном уголке, исследователи стали наблюдать за действиями велосипедистов. На улице не было урн, поэтому человек мог либо бросить бумажку на землю, либо повесить на другой велосипед, либо взять с собой, чтобы выбросить позже. Первые два варианта рассматривались как нарушение принятых норм, третий – как их соблюдение.

Из 77 велосипедистов лишь 25 (33 %) повели себя некультурно. Затем эксперимент повторили, при такой же погоде и в то же время дня, предварительно размалевав стену бессодержательными рисунками. На этот раз намусорили 53 человека из 77 (69 %). Выявленное различие имеет высокую степень статистической значимости. Таким образом, нарушение запрета рисовать на стенах оказалось серьезным стимулом, провоцирующим людей нарушать другое общепринятое правило – не сорить на улицах.

Второй эксперимент должен был показать, справедлива ли теория разбитых окон только для общепринятых норм или её действие распространяется также и на локальные правила, установленные для какой-то конкретной ситуации или места. Исследователи перегородили главный вход на автомобильную парковку забором, в котором, однако, была оставлена широкая щель. Рядом с ней повесили знак "Вход воспрещен, обход в 200 м справа", а также объявление "Запрещается пристёгивать велосипеды к забору". Опыт опять проводили в двух вариантах: "порядок соблюден" и "порядок нарушен". В первом случае в метре от забора стояли четыре велосипеда, явно к нему не пристегнутые. Во втором случае те же велосипеды пристегнули к забору. Из укромного места экспериментаторы наблюдали, как поведут себя граждане, пришедшие за своими автомобилями: пойдут обходить забор или пролезут в дырку. Результат оказался положительным: в ситуации "порядок соблюден" в дырку пролезли только 27 % автовладельцев, а в ситуации "порядок нарушен" – 82 %.

Третий эксперимент проводили в подземной парковке у супермаркета, где висело большое и хорошо заметное объявление "Пожалуйста, возвращайте взятые из магазина тележки". В ситуации "порядок соблюден" на парковке не было тележек, в ситуации "порядок нарушен" там находились четыре тележки. Их ручки исследователи предусмотрительно измазали мазутом, чтобы у посетителей не возникло желания ими воспользоваться. К

машинам прикрепляли такие же бумажки, как в первом эксперименте. Результат получился аналогичный: в первой ситуации бросили бумажку на землю 30 % водителей, во второй – 58 %.

Четвёртый эксперимент напоминал первый, с той разницей, что признаки "нарушения норм другими людьми" были теперь не визуальные, а звуковые. В Нидерландах закон разрешает использование петард и фейерверков только в предновогодние недели. Оказалось, что велосипедисты намного чаще бросают бумажки на землю, если слышат звук разрывающихся петард.

В пятом и шестом экспериментах людей провоцировали на мелкую кражу. Из почтового ящика торчал конверт с прозрачным окошком, из которого явственно проглядывала купюра в 5 евро. Экспериментаторы следили за проходящими мимо людьми, подсчитывая число краж. В ситуации "порядок соблюден" почтовый ящик был чистый и мусора вокруг не было. В ситуации "порядок нарушен" либо ящик был разрисован бессмысленными граффити (эксперимент 5), либо кругом валялся мусор (эксперимент 6). В ситуации "порядок соблюден" только 13 % прохожих (из 71) присвоили конверт. Однако из разрисованного ящика конверт украла 27 % прохожих (из 60), а разбросанный мусор спровоцировал на кражу 25 % людей (из 72) ([https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория разбитых окон](https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_разбитых_окон); Ливайн Майкл. *Разбитые окна, разбитый бизнес: Как мельчайшие детали влияют на большие достижения.* – М.: Альпина Паблицер, 2015. – 151 с.).

В этой связи отметим, что **архитектурные особенности организации пространства выступают мощным фактором человеческой жизни:**

Однообразие с множеством "прямоугольных" домов-близнецов и кварталов, однотонных по окраске и имеющих большое количество однородных элементов – голые стены, монолитное стекло, асфальтовые покрытия – всё это организует среду, которая резко отличается от естественно-природной, в которой веками жил и формировался человек. В результате меняется поведение человека, подобные "агрессивные поля" современных городов провоцируют человека на соответствующие действия и способствуют возникновению и росту преступности.

По статистике, в районах типовой застройки наблюдается самый высокий процент самоубийств, несчастных случаев и криминальных происшествий. Кроме того, специалистами давно уже замечено, что детская преступность в "спальных районах" Москвы примерно в 7 раз выше, чем в её центре. Неблагоприятная визуальная среда, когда человек вынужден постоянно пребывать среди зданий с искажёнными формами, приводит к возникновению и развитию психических заболеваний, падению нравственности и процветанию низменных качеств человеческой природы.

Нью-Йорк даёт разительный пример того, как планировка и высота зданий квартала влияют на количество преступлений. Наиболее опасными оказались крупные кварталы, застроенные зданиями свыше шести этажей. Согласно данным нью-йоркской полиции, число преступлений в небоскребах увеличивается почти пропорционально их высоте. Если в трёхэтажных домах совершается 8,8 преступления на тысячу жителей, то в шестнадцатиэтажных – до 20,2. Любопытно и то, что четыре пятых всех преступлений совершаются именно внутри здания: не окружающие садики и скверики, а как раз сами дома наиболее опасны для их обитателей. На лестницах, в холлах и лифтах рост преступлений еще более впечатляет: от 2,6 на тысячу жителей в шестиэтажных домах до 11,5 на тысячу жителей в девятнадцатиэтажных – то есть более чем в 4 раза (*Архитектура как инструмент формирования сознания.* – <http://www.kramola.info/vesti/protivostojanie/arhitektura-kak-instrument-formirovaniya-soznaniya>)

А.И. Субетто в статье "Учительство XXI века с позиции Ноосферного Неклассического Человековедения" (2016 г.) пишет о **педагогике красоты и гармонии или "педагогика гармонии"**. Эта педагогика является *отражением культуры красоты и гармонии* (как культуры творчества и здоровья), поскольку за субъективно воспринимаемой красотой нам передается чувство гармонии мира и любой вещи в этом мире, – той Гармонии, которая, по автору, является Законом любого Целого. При этом красота проявляется

"Через внутреннюю красоту учебного процесса, через красоту интерьеров школы, одежды учителя и учеников, через внутреннюю красоту предмета учебной дисциплины, "педагогика

красоты и гармонии и" возбуждает стимулы возвышения ученика в своем внутреннем мире до понимания красоты мира его бытия и красоты самой жизни, как таковой, которая онтологически сопряжена с любовью и добротой. Любовь уже несет в себе меру красоты и гармонии. Автор подчеркивал: "Красота – это освоенное целым разнообразие, это динамическое равновесие разнообразия, это закон здорового целого, т.е. развивающейся и имеющей будущее целостности. Как мера – она есть мера динамической гармонии и симметрии, нормы развития бытия"⁴⁵. "Эстетическая педагогика", т.е. педагогика на принципах красоты и гармонии, образует единство с креативной и эвдемонической педагогиками. В Древней Греции, в Афинах, в системе воспитания в "гимназиях" действовал "принцип калокогатии" – принцип единства (гармонии) совершенства (красоты) тела и духа (ума) человека. Именно примером материализации этого принципа являются образы Платона и Сократа. В XXI веке, в рамках Ноосферной Неклассической Педагогике и ноосферного образования и воспитания принцип калокогатии приобретает ноосферное содержание, превращается в принцип ноосферной калокогатии".

В связи с этим приведем интересный материал. Немецкие психологи, работающие с детьми, **больными последней стадией рака** (на этой стадии болезнь считается безнадежной), решили провести необычный эксперимент: исполнить самое сокровенное желание ребенка и посмотреть, как исполнение мечты скажется на самочувствии маленьких пациентов. В эксперименте участвовало несколько тяжело больных, обреченных на скорую смерть ребятишек. Что же пожелали дети?

Четырехлетняя малышка, живущая в деревне, захотела прокатиться на трамвае. Одиннадцатилетний мальчик грезил о том, как сядет на лошадь, а тринадцатилетняя девочка мечтала стать принцессой: чтобы у нее были слуги, и ей, как принцессе, целовали ручки.

Психологи арендовали трамвай и часа два катали маленькую девочку по городу. Ей показывали интересные достопримечательности, поили чаем со сладостями... Для мальчугана и его отца нашли пару лошадей - и отец с сыном поскакали вдоль моря... Самым сложным желанием было превращение пациентки в принцессу. Но медики нашли выход: они арендовали старинный замок, взяли напрокат красивую старинную одежду. Врачи нарядились придворными, а девочку одели в платье принцессы. Маленькая принцесса ходила по залам, все ей прислуживали и, как она и мечтала, целовали ручки.

Последующие результаты медицинского обследования оказались просто потрясающими. У одного ребенка рак полностью исчез, у других болезнь либо пошла на убыль, либо как минимум приостановилась!

Этот эксперимент подтвердил истину, которую знали древние врачи, но почему-то частенько забывают современные эскулапы: наши эмоции оказывают самое сильное и непосредственное влияние на наше самочувствие и здоровье. Положительные эмоции и хорошие мысли способны не только доставить радость и ощущение счастья, но и победить самую страшную болезнь.

Стремление человека к целостности и упорядоченности мира, означающее снижение информационной неопределенности внешней среды, предполагает **развитие механизмов рационализации мира**. Приведем пример. Р. Музиль в романе "Человек без свойств" пишет о том, как прогуливающаяся среди уличной суеты супружеская пара наблюдает трагическое транспортное происшествие, которое производит на женщину чрезвычайно удручающее впечатление. И только после того, как ее муж говорит, что у грузовиков слишком длинный тормозной путь, женщина успокаивается, хотя она и не понимает значение выражения "тормозной путь".

Вот иллюстрация того, как вызвавшая стресс неопределенно-хаотическая ситуация вводится в рамки другой ситуации, позволяющей осмыслить, проанализировать, упорядочить сильное эмоциональное впечатление (отвечая **фундаментальной установке человека на структурализацию времени и пространства**), привести эмоциональную неопределенность в плоскость рационального анализа, который, несмотря на свою примитивность и поверхностность, вызывает психологическое облегчение⁴⁶.

⁴⁵ Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. – М.: Изд. фирма «Логос», 1992. – 204 с. – С. 69.

⁴⁶ Уилсон Брайан Кей ("Век манипуляций", 1989): "Люди ненавидят неопределенность. Неопределенность создает беспокойство. С целью уменьшить беспокойство, если недоступна уже существующая структура, люди просто придумают ее или примут уже "готовую к эксплуатации" структуру реальности, созданную СМИ ... такое восприятие, разумеется, будет фиктивной конструкцией".

К этому же смысловому ряду относятся и примеры, взятые из книги Р. Чалдини "Психология влияния", где автор повествует о таком способе влияния: человек, стоящий в очереди к библиотечному ксероксу, хочет пройти вне очереди. Для этого, он применяет такую аргументацию: "можно, я сделаю копии вне очереди, так как мне очень нужно сделать эти копии".

Подобным же образом и ребенок может воспринимать аргументацию взрослых как вполне достаточную и рациональную, когда на вопрос о том, почему по тротуару не ездят автомобили, ему отвечают, что автомобили никогда не ездят по тротуару.

Иногда рационализация (*смыслообразование*) получает достаточно неожиданную форму. Вот пример, взятый из книги А.А. Ивина "Искусство правильно мыслить". В "Рассказах о детях" В.В.Вересаев приводит такой случай:

"Мальчик Игорь всех изводил вечными надоедливыми вопросами: "почему?". Один знакомый профессор психологии посоветовал:

– Когда надоест, отвечайте ему: "Потому что перпендикуляр!" Увидите, очень быстро отвыкнет.

Вскоре:

– Игорь, не лезь на стол!

– Почему?

– Потому что нельзя на стол лазить.

– Почему нельзя на стол лазить?

– Потому что ты ногами его пачкаешь.

– Почему ногами пачкаешь?

Строго и веско:

– Потому что перпендикуляр!

Игорь замолчал. Широко раскрыл глаза.

– Пек...пер...куляр?

П-е-р-п-е-н-д-и-к-у-л-я-р! Понял? Ступай!

Так несколько раз было. Дня через четыре утром входит Игорь.

– Игорь, почему ты не здороваешься?

– Не хочется.

– Почему ж тебе не хочется?

– Потому что я сердит.

– Почему сердит? Ах боже мой! Почему же ты сердит?

– Потому что перпендикуляр!

С большим трудом удалось отучить: во всех затруднительных случаях прикрывался перпендикуляром".

В. Франкл в книге "Человек в поисках смысла" пишет о смысловом вакууме современной цивилизации, который выступает одной из самых серьезных проблем человека и общества.

Смысл как *система целей человеческого существования* здесь понимается как *цель*, как "мысль о цели", выступающая потенциально-возможной, виртуальной категорией.

Если материальные смыслы призваны умозрительным образом идентифицировать и интегрировать материальные факторы и цели человеческого бытия, то духовные направлены *на обнаружение и кристаллизацию наиболее общих законов существования человека, общества и природы*.

Психофизиологическим двигателем этого процесса выступает *потребность человека в снижении информационной неопределенности* своей жизнедеятельности. Как показал П.В.Симонов в информационной теории эмоций⁴⁷, последние выступают процессом и результатом реагирования человека на информационную неопределенность событий внешней среды: на предстоящие значимые события, в исходе которых человек не уверен, он, как правило, реагирует стрессом – негативным психоэмоциональным состоянием, могущим при неблагоприятных условиях исчерпать энергетические ресурсы человеческого организма. Это, в свою очередь, чревато теми или

⁴⁷ Эмоция есть реакция организма на недостаток информации о той или иной актуальной жизненной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека [Симонов, 1981].

иными заболеваниями, приводящими к страданиям.

Постижение сущности и смысла космосоциоприродной реальности помогает человеку повысить энергетический тонус организма благодаря понижению стрессогенного напряжения своего существования, поскольку дает возможность обнаруживать те или иные законы и закономерности мира, снизив уровень его неопределенности и повысив комфортность человеческой жизни за счет возможности рационального прогноза всех ее перипетий.

Итак, цель человека, познающего реальность, состоит в ее отражении в наиболее общем виде с помощью наиболее универсальных категорий, что позволяет познающему постичь сущность и смысл бытия, познать фундаментальные основания Вселенной.

Данная цель проистекает из **ориентации человека на упорядоченный строй реальности**. Быть свободным от стрессов, несущих негативный эмоциональный заряд, – значит быть свободным от неопределенности внешней среды – от ее хаоса, неупорядоченности, непредсказуемости.

Одним из эффективных инструментов преодоления неопределенности будущих событий, в которые погружен человек, есть рассмотрение этих событий под углом зрения **Высшего Существа** как гаранта мировой гармонии, управителя и творца сущего, без воли Которого "и волос не упадет с головы человека".

В. Джеймс в книге *"Многообразие религиозного опыта"* описывает то, что произошло с людьми, которые коренным образом изменили систему ценностей, поверив в волю Всевышнего. Приведем пример того, к каким последствиям привело одного из героев коренное изменение системы ценностей. Повествование начинается с диалога между нашим героем и его учителем:

– "Вы должны прежде всего освободиться от гнева и душевного смятения".

– "Но, возразил я, разве это достижимо?"

– "Да, отвечал он, это достижимо для японцев, значит это должно быть достижимо и для вас".

Вернувшись домой, я ни о чем не мог думать, кроме этих слов: "освободиться, освободиться!" Вероятно, во время сна эта мысль непрерывно занимала мой дух, потому что я проснулся с той же мыслью и с откровением новой истины, которая вылилась в такой фразе: "Если возможно освободиться от гнева и раздражительности, зачем же оставаться под их властью?" Я почувствовал силу этого довода и согласился с ним. Дитя, почувшавшее, что оно может стоять на ногах, не станет ползать. И в ту же минуту, как я дал себе отчет, что эти две злокачественные язвы – гнев и мелочная озабоченность могут быть уничтожены во мне, они исчезли. Признание их бессилия над нами, уничтожает их силу. С этого момента жизнь приняла для меня совершенно иной вид.

И хотя желание освободиться от тирании страстей и сознание исполнимости такого желания вошло в мою душевную жизнь, мне нужно было еще несколько месяцев, чтобы почувствовать себя в безопасности в этом новом положении. Но так как я не испытывал больше ни душевного беспокойства, ни гнева, даже в самой слабой степени, хотя случаи к этому и представлялись, я мог не бояться уже этих страстей и не следить за собой. 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.

Начиная с этого утра мне пришлось проехать около пятнадцати тысяч верст по железной дороге. Мне пришлось много раз сталкиваться с извозчиками, носильщиками, кондукторами, слугами отелей, со всеми, кто раньше был для меня вечной причиной досады и гнева; теперь я не мог бы упрекнуть себя ни в одной невежливости по отношению к ним. Мир внезапно стал добрым в моих глазах. Я стал чувствителен, если можно так выразиться, только к лучам добра.

Целый ряд примеров можно было бы привести для доказательства того, что мое состояние духа обновилось коренным образом, но довольно и одного примера. В минуту моего отъезда, которого я очень желал, так как путешествие представляло для меня большой интерес, я увидел без малейшего неудовольствия, как мой поезд двинулся с места и ушел со станции без меня, потому что мой багаж опоздал. Швейцар отеля, задыхаясь от бега, показался на вокзале уже в ту минуту, когда поезд скрылся с моих глаз. Когда он увидел меня, у него было лицо человека, который со страхом ждет, что его будут бранить; и он принялся объяснять, как он не мог пробиться сквозь толпу на многолюдной улице, где его так стеснили,

что нельзя было сделать ни одного шагу ни назад, ни вперед. Когда он кончил, я ему сказал: "Это ничего не значит, и в этом нет вашей вины. Постараемся поспеть во время завтра. Вот вам за труды. И я очень сожалею, что доставил вам такие затруднения". Радостное удивление, какое изобразилось на его лице, было достаточной наградой за неприятность опоздания. На другой день он отказался от платы за услугу, и мы расстались с ним друзьями на всю жизнь.

В течение первых недель моего опыта я держался на страже лишь относительно беспокойного состояния духа и гнева. Но за это время я заметил, что и другие страсти, гнетущие и унижающие человека, покинули меня. Тогда я стал изучать родство, какое существует между ними, пока не убедился, что все они вырастают из этих двух корней. И я так долго оставался свободным от них, что мог уже быть уверенным в своем освобождении. Как нельзя добровольно броситься в грязь, так не мог бы я отныне допустить в себе те скрытые и угнетающие импульсы, какие жили во мне прежде, как наследие длинного ряда поколений,

В глубине души я убежден, что и чистое христианство, и чистый буддизм, и Духовная Наука (Mental Science), и вообще все религии знают то, что для меня явилось откровением. Но почему-то ни одна из них не говорит о легкости и простоте, с какой совершается это обновление. По временам я спрашивал себя, не погибнут ли ростки новой жизни от моего равнодушия и лени? Но опыт доказывает противное. Я чувствую такое сильное желание делать что-нибудь полезное, как если бы вернулось ко мне детство со всей пылкостью, какая вносилась тогда в игры. Если бы понадобилось, я без колебания стал бы драться. Мое новое состояние совершенно исключает трусость. Я заметил, что я перестал испытывать смущение перед моей аудиторией.

Когда я был ребенком, молния ударила однажды в дерево, под которым я стоял, вследствие чего со мной случилось сильное нервное потрясение. Следы его оставались у меня вплоть до того дня, когда я вообще простился с душевным беспокойством. С той поры я совершенно спокойно вижу молнию и слышу гром, который раньше действовал на меня чрезвычайно болезненно. Всякая неожиданность также иначе стала действовать на меня, и я не вздрагиваю уже от каждого внезапного впечатления.

Мне не приходит в голову задумываться над дальнейшими результатами моего нравственного обновления. Я убежден, что совершенное здоровье, о котором упоминается в Христианской Науке, вытекает именно из этого состояния – я заметил, что мой желудок лучше исполняет свои функции. Несомненно, что пищеварение энергичнее совершается в радостном состоянии, чем в угнетенном. Я не трачу времени, какое у меня осталось, на обдумывание будущей жизни и будущего неба. Небо, которое я ношу в себе, прекраснее того, какое я могу создать воображением и какое обещает нам религия. Я готов принять все, что вытекает из моего нравственного развития, куда бы это меня не привело, лишь бы гнев, душевные смуты и все, что ими порождается, не имело там места" [Джеймс, 1993].

1.6. ГЕНЕЗИС ЛИЧНОСТИ/СОЗНАНИЯ

ВСТУПЛЕНИЕ

Краеугольной проблемой современной науки и философии как форм общественного сознания является **проблема человеческой личности**, изучаемая в контексте постижения ее сущности и социальных условий актуализации, поскольку **целью развития человека является формирование личности** (Б.Г. Ананьев, А.В.Петровский, В.В.Рыбалка и др.) как свободного сознающего мир и человека в нем начала Вселенной. Сущность последнего долгое время была загадкой для человека, о чем Ортега-и-Гассет писал так: "...если разумное существо не понимает причины собственного разума, оно – неразумно".

Анализ научной проблематики касательно человеческой личности позволяет сделать вывод, что основой свойством личности выступает ее **свобода**, то есть **самодетерминация**. Поэтому человеческая личность ("Я") как нечто свободное и автономное должно быть выше детерминизма мира, быть "вне мира", быть, как пишет В. Франкл, самотрансцендентным, самоотстраненным [Франкл, 1990]. Другими словами, быть "истинным" "Я" – значит быть выше мира, происходить из него, отождествлять себя с тем, что миром как нечто существующим не является.

Характерно, что попытки такого понимания личности характерны для некоторых психологов, которые полагают, что источник личности следует искать не внутри объекта, а в ее отношениях с другими объектами в окружающей среде [Марков, 1982, с. 239]. Личность при этом можно трактовать как совокупность отношений человека к самому себе как некоему "другому" [Ильенков, 1979, с. 183-237], как фокус духовных актов, как центр сознания, который сам не может быть осознан, по М. Шелеру. Это также "подсознательная духовность", или "самосознание экзистенции", согласно В. Франклу, которая должна разворачиваться в высшем измерении по отношению к исходной точке познания. Это также и парадоксальная точка "трансцендентального изменения" П. Асмуса, в которой человек освобождается от власти мотивов.

В связи с этим М. М. Бахтин писал, что человек никогда не совпадает с собой, что истинная жизнь личности осуществляется, словно в точке этого несовпадения. Здесь "личность выносятся за рамки не только индивидуального субъекта, но и актуальных связей этого субъекта с другими индивидами, за пределы совместной деятельности с ними" [Психология развивающейся личности, 1987, с. 13-15]. Личность при этом можно трактовать как совокупность отношений человека к самой себе как некоему "другому" [Ильенков, 1979, с. 183-237]. Парадокс отстраненности "Я" от мира иллюстрируется словами С. Л. Рубинштейна, писавшего, что у человека, который включен в ситуацию, есть нечто такое, что выводит его за пределы ситуации, когда имеет место нахождение в ситуации, потом выход за пределы этой ситуации в сознании и действии [Рубинштейн, 1973, с. 341].

В контексте данного дискурса важными являются разработки М. К. Мамардашвили, согласно которым реализация человека осуществляется с помощью постоянного осознания себя в актах мышления, или в состоянии "трансцендентального сознания" [Мамардашвили, 1990].

К. Роджерс сформулировал определение свободы как самосознающего феномена: после того как его ученик В. Келл изучил множество случаев подростковой преступности, обнаружилось, что поведение подростков не могло быть предсказано на основе обстановки в семье, школьных или социальных переживаний, соседских или культурных влияний, медицинской карты, наследственного фона и др. Гораздо лучшее предсказание давала степень самопонимания, обнаруживающая с последующим поведением корреляцию 0.84. Причем, как отмечает В. Франкл, самопонимание в данном случае подразумевает самоотстранение [Франкл, 1990, с. 81].

Эволюционное восхождение человека к личности как трансцендентной сущности находит свое выражение в культурных образцах человеческой цивилизации, в религии, философии, а также и в науке, которые заняты поисками трансцендентного, а также адекватных форм его реализации, преумножения и сохранения [Пелипенко, 2009, 2010]. Данное **трансцендентное есть Абсолютное**, Которое, согласно определению, находится вне мира и творит его: Абсолютное тождественно самому себе, уникально и неповторимо, и поэтому, как писал Гегель, "простая исходная тождественность абсолютного неопределена, или, вернее сказать, в этой тождественности растворяется любая определенность сути и существования, или бытия в целом..." [Гегель, 1971–1974, Энциклопедия философских наук, т. 2, с. 173].

В. С. Соловьев определяет Абсолютное как, с одной стороны, "свободное... завершенное, законченное, полное, всецелое", которое есть "всем в положительной потенции", а также "силой всего", а с другой стороны, как "совершенно ничем", "когда ты свободный и отреченный от всего" [Соловьев, 1990, т. 2, с. 231].

При этом, если Абсолютное тождественно только себе, то в этом понимании оно является неопределенным, ибо процесс логического определения предполагает процедуру соотношения, сравнения определяемого предмета с чем-то, данным предметом не являющимся. 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 соотношения (сравнения) с иными предметами и должно при этом быть определяемым. А для этого Абсолютное логически "вынуждено" постоянно "вращаться" между двумя своими статусами – неопределенностью и определенностью, пересекая некую ГРАНИЦУ, которую на Востоке называют "Тайцзи", "Великий Предел".

Таким образом, Высшая реальность – Абсолют, реализуется как триада, Троица, Которая находит отражение в трех модусах человека – **подсознании, сознании, сверх-сознании**.

В связи с этим отметим, что эти три психические "измерения" человека можно соотнести с тремя формами постижения бытия – **чувственным, рациональным и медитативным** [Урманцев, 1993], то есть правополушарным, левополушарным и их функциональным синтезом.

Экспериментально подтверждено, что полушария, с одной стороны, функционально тормозят, а с другой – взаимодополняют друг друга, обнаруживая частичную независимость, когда возможно параллельное функционирование полушарий на промежуточных стадиях переработки информации [Robertson, Lamb, 1991], когда "сохранение памятного следа на уровне второй сигнальной системы сопровождается ослаблением его в первой сигнальной системе" [Ливанов, 1973].

Интерес представляет и то, что 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].

Отмеченная синхронизация обеспечивает адекватное восприятие человеком самого себя и окружающего мира. В.Л. Деглин, изучая полушарные особенности отражения окружающего мира, и в частности его пространственные характеристики, пришел к выводу, что оба полушария преломляют пространство ошибочным образом, однако эти ошибки имеют прямо **противоположный** характер, когда для левого полушария характерно расширение пространства, а для правого – приближение отдельных элементов к наблюдателю. То есть левое полушарие стремится дистанцировать человека от окружающей среды, а правое – интегрировать человека в нее. Однако функциональная согласованность полушарий, функциональный "компромисс" между ними приводит, как пишет В. Л. Деглин, к выравниванию пространственной деформации, то есть достигается адекватность восприятия объемного пространства на плоскости сетчатки глаз, когда объемное и плоскостное, являясь геометрическими антагонистами (что демонстрируется дихотомией геометрий Евклида и Н.И. Лобачевского) гармонизируется и приводится к общему сенсорному "знаменателю" [Деглин, 1996].

В связи с этим поговорим об подсознательных (бессознательных) механизмах человеческой психики.

ВАЖНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ, ИНДИВИДУАЛЬНОГО И КОЛЛЕКТИВНОГО БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

Функционирование бессознательных механизмов психической активности человека и общества всегда вызывало огромный интерес у каждого культурного человека из-за множества необъяснимых феноменов, которые с ними связаны. Особенно интересными является примеры фантастических способностей, которые обретает человек в экстремальных условиях, генерирующих измененные состояния сознания. Так, у Вили Мельникова в результате контузии на афганской войне открылся дар владения иностранными языками – сейчас этот полиглот в совершенстве владеет более сотней

живых и мертвых языков народов мира. Данный пример в известном смысле объясняет библейский феномен "снисхождения Святого Духа" на апостолов.

В этой связи можно привести и другие примеры того, как необычный дар к сложным математическим операциям возникал у людей вследствие неких экстремальных событий – удара молнии и т.д., в результате чего неграмотные крестьяне превращались в "чудо-счетчиков", могущих выполнять сложнейшие математические операции быстрее компьютера.

Здесь интерес представляет **метод "искусственной реинкарнации"** известного гипнолога В. Г. Райкова, направленный на выявление и развитие скрытых талантов человека. С помощью этого метода у студентов, которые изучают, например, естественные науки, чья способность к рисованию ограничивалась умением выполнить карандашом несложный рисунок, внезапно пробуждался талант в сфере изобразительного искусства, а для некоторых из них оно даже стало профессией. Когда В.Г. Райков переводил их в измененные состояния сознания (форма глубокого, но активного гипноза), они начинали идентифицировать себя с Пикассо, Рембрандтом или Рафаэлем, и казалось, что талант возникает просто ниоткуда. В постгипнотическом состоянии некоторый уровень умений, инициированный в гипнотическом трансе, оставался. Такая искусственная реинкарнация помогает наделять человека умениями и информацией, активизировать латентные ресурсы человеческой психики. Эксперименты показывают, что для того, чтобы активизировать эти ресурсы, нам необходимо **дистанцироваться** от своего жизненного пути и системы привычных социальных ролей.

Возникает вопрос: почему нарушение идентификации личности пробуждает способности? Считается, что такой опыт позволяет проникнуть в безграничные сферы "коллективного подсознания", активизировать резонансные эффекты, когда люди с развитой сферой воображения могут черпать знание из **коллективного подсознания**, погруженного в **хроники Акаши, универсальное информационное поле Вселенной и др.** Может быть поэтому телефон практически одновременно изобрели пять человек, и именно по этой причине Эдисона одно время обвиняли в том, что он телепатическим образом читает мысли других ученых.

В связи с этим рассмотрим парадокс синхронности К. Юнга, согласно которому явления физической и психической реальности имеют параллельное значение в результате загадочного процесса, который пересекает пространство-время и упорядочивает события (подобно архетипу, упорядочивающему сознание человека и человечества), согласовывая в пространстве и времени множество казалось бы разрозненных процессов человеческой психики и событий материального мира.

ДВЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Эти и многие другие чудесные феномены в целом не признаются большей частью научного сообщества, выполняющего социальный заказ правящих кругов, стремящихся удержать власть за счет постоянного снижения у людей уровня осознанности реальности, картина которой повсеместно искажается.

В связи с этим можно говорить о важнейшей научной проблеме, связанной **кристаллизацию истинной картины мира**, позволяющей постичь механизм формирования (развития) человеческой личности. Данный механизм связан с парадоксом развития, в котором фиксируется парадокс возникновения нового из старого: если новое возникает из старого, то (согласно новейшим научным представлениям, согласно которым вероятностно-потенциальный аспект мира выступает такой же его фундаментальной характеристикой, как и актуально-действительный) это новое содержится в старом в некоем скрытом непрявленном виде и, поэтому, не является новым в полном смысле этого слова. Чтобы быть принципиально новым, этому новому следует происходить из того, что старым не является. В масштабе всей Вселенной эта Вселенная (бытие) как новое должна возникнуть из того, чем Вселенная не является, то есть из **Ничто**.

Причина указанной проблемы, связанная с парадоксом развития, проистекает из гносеологических оснований науки. Несмотря на то, что наука как форма общественного сознания в качестве основополагающего инструмента познания использует абстрактно-логическое мышление, базирующееся на парадоксальном **многозначном** иррациональном базисе – аксиомах мышления, которые нельзя ни доказать, ни опровергнуть, – эта же наука объекты своего познания, как правило, стремится описывать при помощи **однозначных** логических построений. Все мало-мальски

необычное, парадоксальное, мистическое, чудесное, попадающее в поле зрения академической науки, либо игнорируется ("этого не может быть, потому что этого не может быть никогда"), либо репрессируется (вместе с учеными, которые исследуют это парадоксальное, мистическое, чудесное), либо искажается и вводится в лоно однозначных рациональных конструкций.

В целом можно говорить о двух фундаментальных взаимосвязанных проблемах современной цивилизации:

1) проблеме, связанной с искажением истинной картины реальности,

2) проблеме, связанной с развитием человека, расширением горизонтов его познания, что приводит к реализации цели человеческого развития – формированию личности как свободной, уникальной и обладающей самосознанием сущности.

КАРТИНА МИРА ЗНАЧИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОМ ИСКАЖЕНА

Итак, картина мира, инициируемая традиционной академической наукой и школой как краеугольным социальным институтом (реализуемым процессом социокультурной непрерывности человеческой цивилизации) значительным образом искажена. Вместе с этим серьезно искажается и система ценностных установок человека и общества, исповедующих научное мировоззрение, выступающее, как правило, – материалистическим мировоззрением, в котором нет места Абсолюту, чуду, посмертию. Жизнь человека в условиях торжества такого вульгарно-материалистического миропонимания стараются втиснуть в узкие временные рамки земного бытия, которое, таким образом, вырывается из контекста вечности и превращается в плоское гедонистическое прозябание, несколько оживляемое бешеной погоней человека за чувственными удовольствиями и наслаждениями, чреватых провалами в сатанинские бездны вампирических эксцессов.

Такое искажение картины мира имеет место, несмотря на **результаты множества научных экспериментов**, фиксирующих парадоксальную "реальность невероятного", проявляющуюся, например, в феномене не причинной имплицативной связи элементов Вселенной на ее фундаментальном квантовом уровне и др.

Данные эксперименты (например, эксперименты по интерференции/дифракции электронного пучка на двух щелях, инициирующие квантовый **парадокс Наблюдателя**), удивительны не только тем, что они коренным образом переориентируют традиционную научную парадигму, меняя дискретно-материалистический примат ("материя первична, сознание вторично", "материя – единственная реальность, данная нам в наших ощущениях") на континуально-идеалистический примат ("сознание первично, материя вторична", "сознание – единственная реальность, которая инициирует появление материи"). Удивительность данных экспериментов прежде всего в том, что они никак не меняют общую материалистическую установку в современной науке и, что главное, в образовании. И дело не в количестве подобных экспериментов или в их разнообразии, а в некоем скрытом глобальном факторе социального влияния, который конструирует и упорно поддерживает общечеловеческую установку материалистичности мира, понимаемого как дискретно-атомарная материальная структура.

Без сомнения, данная установка выступает инструментом глобализации человечества, поскольку реализует масонскую технологию "управляемого хаоса", использующую именно атомарно-дискретный фактор (аспект) Вселенной, способствующий кристаллизации дискретного мировосприятия, которое принуждает человека расщеплять мир на отдельные пазлы, форсируя развитие биполярного мышления, склонного к максимализму, фрагментарности, кластерности, клиповости, мозаичности восприятия и освоения действительности.

ОСНОВОЙ ПАРАДОКСАЛЬНОГО, МИСТИЧЕСКОГО, ЧУДЕСНОГО ВЫСТУПАЕТ ФЕНОМЕН НУЛЯ

Основой парадоксального, мистического, чудесного, игнорируемого классической наукой, выступает феномен **нуля (пустоты, шуньи, ничто, физического вакуума, эфира)**, являющегося фундаментальным инструментом **теории критических явлений**.

В связи с этим отметим, что идея физического вакуума (эфира) была последовательно изгоняема из научного сообщества, начиная со времен Эйнштейна, который, по мнению некоторых исследователей, выполнял роль локомотива масонского проекта широкомасштабной фальсификации науки. Реализация данного проекта привела к тому, что изодренной фальсификации были подвержены множество результатов научных исследований (не укладывающихся в прокрустово ложе официальной науки), а также и фундаментальные научные достижения, например

периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева, первым элементом которой был эфир.

В то же время использование нуля (эфира, физического вакуума) как основополагающего теоретико-методологического концепта науки и философии позволяет разрешить не только множество нерешенных научных проблем, но и преодолеть злободневные социально-экономические вызовы, проистекающие из энергетического кризиса человечества, связанного с доминированием на планете "преступной парадигмы нефти и газа", препятствующей развитию технологий "свободной энергии", реализующих эффекты физического вакуума. Последний выступает краеугольным механизмом **кристаллизации человеческой личности**.

ОБЪЯСНЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СВОБОДЫ

Самой же важной из всех проблем, стоящих перед всеми формами общественного сознания и, соответственно, перед индивидуальным сознанием человека, есть проблема объяснения феномена **человеческой свободы**, выступающей краеугольным системоформирующим свойством **личности** как принципиально свободной, самодетерминированной, уникальной и тождественной только себе сущности. Здесь обнаруживается принципиальное условия бытия *Homo sapiens*, связанное со свободой: человек должен быть свободным (самодетерминантным) существом, иначе он превращается в биоробота и перестает быть свободным. То есть основной критерий человека должен проистекать не столько из сентенции "я мыслю, следовательно я существую", сколько из положения: **"я свободен, следовательно я существую"**.

Однако, как человеку возможно быть свободным?

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

Человеческая личность свободна как от мира, так и от самого человека, возвращенного в этом мире и выступающего его элементом. Психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознать 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 которое человек интегрирован) 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 человека от бытия, то есть трансцендирование, выход за его пределы**.

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

Отмеченный же процесс трансцендирования⁴⁸, в свою очередь, означает отождествление личности с неким **X** – таинственной и парадоксальной **запредельной и свободной** от мира сущностью, которую издревле называют Богом (Абсолютом, Творцом), полагающимся за пределами Вселенной и сотворившим ее.

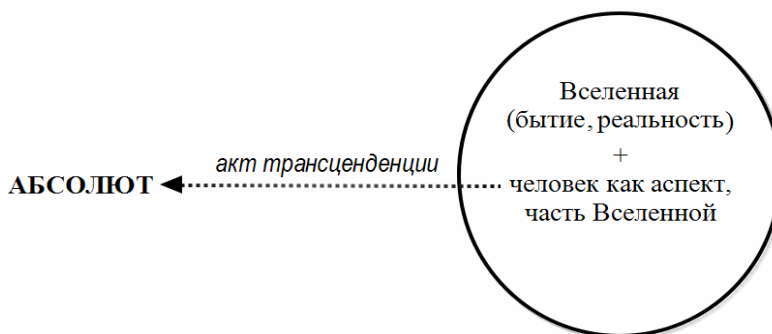


Рис. 14. Модель акта трансценденции

⁴⁸ **Трансцендирование** (от лат. *transcendo* – переходить, перебираться) – 1) выход за пределы посюстороннего; 2) выход из погруженности сознания в мирскую жизнь с целью обретения истины и смысла бытия. В экзистенциализме такую погруженность нередко приравнивают к рабству человека, а трансцендирование – к освобождению. 3) С.Франк различил "трансцендирование вовне", когда индивидуальная душа выходит за рамки своей субъективности к "другому", в отношения в Я-Ты и мы, и "трансцендирование вовнутрь"

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** – по определению 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) 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 кристаллизуется Вселенная как **Целое, Тотальное, Единое**.

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических, ценностно-поведенческих, психолого-педагогических следствий, одно из которых предполагает, что человек должен владеть **парадоксально-диалектическим (триалектическим) 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 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**, **энантисемии** (двойственность, парадоксальность смыслов), **"операциональной интеграции"**, **парадоксальном миропонимании**. Интересно, что **парадоксальность как нейтральный феномен** выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью (двойственностью) 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 гносеологическую, аксиологическую и праксеологическую позиции человека.

В данном контексте становится понятным сентенция С.Б.Церетели о том, что "истина есть единство 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. Примером может служить такая фигура языка, как оксиморон – "живой мертвец", "сильная слабость", гениальная тупость и др., что находит отражение в ориентальной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым". Это положение иллюстрируется ориентальной характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей".

ПРОИСХОЖДЕНИЕ СОЗНАНИЯ

В целом, **главное качество человека – свобода – развивается и формируется под воздействием целого ряда факторов**. Прежде всего, это дипластия как основной аспект мышления, в котором соединяются противоположные право- и левополушарные функции. Мышление как способность человека быть *Homo Sapiens* возникает, как полагает Б.Ф. Поршнев, в результате

процесса "сбивки мотивов" – соединения противоположных психоэмоциональных состояний. При этом речь (язык) как реализация левополушарных механизмов второй сигнальной системы, согласно Б.Ф.Поршневу, есть акт суггестии, то есть социального *влияния* (как наиболее общий фундаментальный принцип влияния как такового). В то время как активность правого полушария (первой сигнальной системы) обнаруживает состояние открытости суггестии, гипнозу.

Процесс антропогенеза при этом должен базироваться на некой парадоксальной ситуации. Критерию парадоксальности более всего соответствует междисциплинарная теория **Б. Ф. Поршнева**.

Мы не будем вдаваться в подробности теории Б.Ф.Поршнева. Отметим только, что согласно этому мыслителю предки человека на некой развилке своей эволюции, достигнув статуса видовой автотрофности, соединили в одной пространственно-временной плоскости (на одной территории) два принципиально различных биологических вида – **хищный** и **гуманный**, которые составили некий двухвидовой "сплав", то есть существовали совместно в рамках одного племенного сообщества. Гуманный вид при этом, в некотором смысле, служил пищей для хищного вида (что и реализовывало принцип видовой автотрофности).

Данное обстоятельство выражало основной механизм формирования самосознания и мышления у гуманного вида – *Homo sapiens sapiens*. Действие этого механизма заключается в том, что само отношение предка гуманного человека к реальности было, в силу приведенных выше обстоятельств, амбивалентным; и эта двойственность затрагивала наиболее глубокие и витальные основания индивидуального и социального бытия: человек гуманный жил в окружении как гуманных же, так и хищных существ и поэтому воспринимал представителей своего племени как наделенных взаимоисключающими качествами гуманного существа и хищника-суперанимала. От первого сиюминутно можно было ожидать мира и согласия, от второго – смертоносной агрессии. Данная ситуация обнаружила совмещение двух исключаящих принципов – принципа цивилизации как лакуны безопасности и принципа смертельной опасности внешней среды, в которую превращалась внутренняя социальная среда под воздействием "страха перед ближним своим".

Как отмечает Б.Ф. Поршневу, это и была та самая первая дипластия, тот страшный абсурд ("Я могу быть убит таким же существом, как и Я!"), который привел к первейшему проблеску гоминизации животного, что и стало детонатором взрывоподобного становления человека.

Таким образом, изначальный социум был испещрен парадоксами, представляя собой клубок абсурда, в поле которого постоянно пребывал человек гуманный. Вся его последующая онто- и филогенетическая эволюция представляла собой процесс деабсурдизации антропоморфной реальности вместе с развитием форм рационального мышления, "выход к свету", репрессию внутривидовой агрессивности, ее смягчение и превращение в элементы культа и культуры, возвращающей религиозное чувство. Последнее постепенно "нащупало" Высшее Существо, которое наделялось не только всеблагостными чертами, но и способностью нести страшную несокрушимую кару для человека. При этом именно дипластия выступала условием и механизмом "восприятия" *Ничто* (Высшего Существа), которое в силу своей **нейтральной природы** предстает как вседержитель и интегратор всего сущего, как уравниватель и гармонизирующее начало реальности.

В результате в человеке развивалась способность удерживать дипластию, трансформируемую как в особое психофизиологическое состояние, так и в мыслительную деятельность как процесс соединения и дифференциации противоположностей, что требовало наличие сферы идеального (*Ничто*), в которой разрешаются все и всяческие противоречия и в которой мирно соседствуют несовместимые друг с другом сущности.

Итак, как отмечал Б.Ф.Поршневу, люди – единственный биологический вид, внутри которого систематически практикуется взаимное умерщвление; и единственный биологический вид, способный к абсурду.

Согласно такому сценарию онто- и филогенеза, фундаментальным условием развития самосознания человека и человечества выступает внутривидовая агрессия, причем агрессия кардинальная, а войны, концлагеря и серийные убийцы-садисты – это достаточно привычный и повседневный антураж человеческой существования.

Регулярные братоубийственные (гражданские) войны как **главный фактор энтогенеза** также объясняются приведенными выше соображениями.

В связи с этим рассмотрим **диахронический и синхронический аспекты развития**

самосознания/сознания человека.

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.

1.7. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ/СОЗНАНИЯ/САМОСОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ ВСЕОБЩЕГО

Остановимся на конкретных путях формирования (само)сознания, которое как идеальное, и более того, амбивалентно-парадоксальное (актуальное-потенциальное, проявленное-непроявленное, субъективно-объективное) образование представляет собой единство внутренней и внешней сторон психической активности человека, что реализуется в фазовом медитативном промежуточном между сном и бодрствованием состоянии, а также в состоянии единства нервных процессов возбуждения и торможения, эмоций и логики, мысли и чувства: йога учит, что каждая мысль человека должна быть прочувствована, а каждое чувство должно быть осознанным.

1) Медитативное состояние

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 (реализующим волевое усилие и выступающим 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 у человека парадоксального (диалектического, творческого) способа познания и освоения мира, а также генерирует медитативное состояние – самый совершенный вид жизнедеятельности: 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].

В связи с этим **ментально-психическое развитие человека** в плане полушарных стратегий отражения и освоения мира можно понимать как движение от подсознания к сознанию, а от него – к сверх-сознанию (П.В. Симонов). Таким образом, человек как мыслящее существо, как микрокосм развивается и совершенствуется от

1) правополушарного психического модуса с его многозначной иррациональной парадоксально-абсурдной стратегией восприятия и постижения реальности к

2) левополушарному модусу, характеризующемуся однозначно-рациональной логикой познания мира, а от нее

3) к полушарному функциональному синтезу, реализуемому в медитативном состоянии, в котором интегрируются иррациональное и рациональное, когда абсурд и логика примиряются в сфере высшего смысла человеческого бытия.

Психофизиологической целью развития человеческого существа можно считать достижение состояния функционального синтеза полушарий – медитативно-творческого состояния (когда знаково-вербальная информация, которая воспринимается преимущественно на уровне левополушарных психических процессов, легко трансформируется в образно-эмоциональную сферу правого полушария, и наоборот), то есть подсознательного и сознательного аспектов высшей нервной деятельности, что актуализует состояние **самосознания**.

Данное состояние самосознания реализуется **в процессе творческого мышления как синтеза противоположностей**. Анализ познания позволяет говорить о нем как о процессе, имеющем амбивалентно-компенсирующий характер, поскольку познание обнаруживает две стратегии – **рациональную и иррациональную**, которые компенсируют/аннигилируют/поглощают друг друга: каждая из представленных стратегий как отдельно взятый процесс оказывается неспособной к адекватному отражению мира, что предполагает взаимную компенсацию этих двух полярных способов отражения, постижения и освоения человеком самого себя и окружающего мира.

Этот вывод иллюстрируется **феноменом асимметрии полушарий головного мозга человека**. В. Л. Деглин, изучая полушарные особенности отражения окружающего мира и, в частности, его пространственные характеристики, пришел к выводу об анизатропности перцептивного

пространства, когда оба полушария отражают пространство ошибочным образом, однако эти ошибки имеют противоположный характер, когда для левого полушария свойственно расширение пространства, а для правого – приближение отдельных элементов к наблюдателю. То есть левое полушарие стремится визуально дистанцировать человека от элементов окружающей среды, а правое – интегрировать человека в нее.

Данный пример искажения реальности проявляется на всех уровнях психической организации человека, ибо с функциями полушарий связаны ключевые аспекты человека, в частности, психические процессы, зависящие от правого полушария мозга, включают в себя сенсорные асимметрии, дедуктивные процессы мышления, а левого – тесно соотносятся с двигательными асимметриями, с индуктивными процессами мышления [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 50-51, 102]. Примечательно, что у умственно отсталых детей отсутствует феномен искажения реальности по крайней мере на уровне зрительного анализатора: у них обнаруживается концентрическое сужение обоих полей зрения и почти полное равенство монокулярных полей зрения [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 33; Бруксон, 1953].

Функциональная согласованность полушарий (в "нечто третьем", в сфере "сверх-Я", по П. В. Симонову, в некой нейтральной сфере психической деятельности) позволяет достичь между ними "компромисс", который приводит к выравниванию пространственной деформации, то есть достигается адекватность восприятия объемного пространства на плоскости сетчатки глаз, когда объемное и плоскостное, являясь геометрическими антагонистами (что демонстрируется дихотомией геометрий Эвклида и Н. И. Лобачевского) гармонизируется и приводится к общему сенсорному "знаменателю" [Деглин, 1996].

Истинное мышление как синтез противоположностей предстает творческим медитативным парадоксальным процессом.

Медитация выступает высшим творческим уровнем жизнедеятельности человека, поскольку совмещает две противоположные стратегии познания и освоения человеком мира – правополушарную и левополушарную, то есть подсознание и сознание, открывая путь в сферу сверхсознания (П.В.Симонов) – некий нейтральный (вакуумный) модус бытия человека и космоса, который дает возможность человеку быть абсолютно открытым миру, всем его континуальным и дискретным аспектам, а также контролировать как эмоции, так и мысли. Медитативное состояние как "щель между двумя мирами" (К.Кастанеда), как промежуточное состояние между сном и бодрствованием, напряжением и расслаблением, возбуждением и торможением, как высший творческий статус человека, обнаруживает такие иницирующие это состояние индикаторы: тепло, радость, энергизация, расслабленность на фоне бодрости, мистическое чувство парадоксальности, удивления перед Высшим...

На уровне технологическом покой достигается в процессе медитации как переходного состояния между сном и бодрствованием: когда вы проснулись не до конца и задержались в этом промежуточном состоянии, или когда вы не до конца заснули и сохранили это промежуточное состояние, вы пребываете в состоянии медитации. В йоге это соединение мышечного напряжения и расслабления (при выполнении асан). Есть еще одно универсальное упражнение, используемое некоторыми цирковыми артистами (демонстрирующими сверхвозможности) – расслабление, отстраненность (смотреть на себя со стороны) и направление внимание на свои телесные ощущения.

Таким образом, **в медитативно-творческом состоянии наблюдается парадоксальное состояние единства противоположностей, что на уровне когнитивных процессов реализуется в виде парадоксального творческого мышления, которое выступает условием актуализации самосознания, его формирования и поддержания.**

2) Осознанное сновидение

В отличие от медитативного состояния, в которое человек попадает в бодрствующем состоянии, соединяя психофизиологические, эмоциональные, ментальные противоположности и генерируя состояние, промежуточное между сном и бодрствованием, в осознанное сновидение человек попадает из состояния сна, точнее быстрого сна, в котором активна деятельность правого полушария головного мозга человека, когда человек не осознает себя. В том момент, когда человек осознает, что спит, активизируется деятельность левого осознающего полушария, что приводит к

соединению право- и левополушарных функций: человек осознает свои сны и может режиссировать их, меняя по собственному усмотрению сюжетную линию. Причем, в осознанном сновидении степень реальности происходящего превосходит бодрствующую действительность, о чем говорит обострение органов чувств человека и усиление сенсорных качеств сновидческой реальности, когда звуки, цветовая гамма становятся более насыщенными.

В состоянии осознанного сновидения во всей полноте актуализируется состояние самосознания, которое не так часто достигается человеком в бодрствующем состоянии.

3) Самосознание как фазовое состояние

Фазовое состояние реализуется в процессе **соединения противоположностей**, в результате чего достигается нейтральное состояние "нуля", которое достигается и при переходе развивающегося и изменяющегося предмета из одного состояния в другое, что фиксирует нейтральную переходную точку – "нуль-переход".

Это граничное состояние между старым и новым называют критическим, поскольку в критической точке изменения системы в результате развития старой системы уже нет, а новой – еще.

"Нулевая", нейтральная сущность границы как критического состояния и принципа, конституирующего развитие, обнаруживается везде.

Приведем **примеры**. Существует наблюдение: в конденсаторе наибольшее количество тока протекает в моменты его включения и выключения. Кроме того, человек лучше всего запоминает из предъявляемого массива информации начало и конец. Таким образом, память актуализируется на границах разделов процессов. И в целом, жизнь как феномен динамический актуализируется именно в моменты перехода одного в другое.

Данный феномен можно с полным правом назвать **актом самосознания**, о котором С.Л. Рубинштейн писал следующее: "Человек включен в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие. Этот процесс – непрерывная серия цепных взрывных реакций. Каждая данность – наличное бытие – взрывается очередным действием, порождающим новую данность нового наличного бытия, которое взрывается следующим действием человека... Значит, в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то такое, что его выводит за пределы ситуации, в которую он включен... Становление есть нахождение в ситуации, затем выход за пределы этой ситуации в сознании и действии" [Рубинштейн, 1973, с. 341].

В психике человека критические состояния имеют место в так называемых измененных состояниях сознания, в фазовых явлениях психики, динамика которых весьма сходна с динамикой фазовых состояний, обнаруживающихся в развивающихся физических объектах.

В литературном процессе критические состояния реализуются в рекурсионных процессах актуализации литературных явлений, в педагогике – в "**методе взрыва**", разработанном А.С. Макаренко, который обнаружил явление "взрывного" перепрофилирования психических состояний своих воспитанников в момент специфического педагогического воздействия.

Колдуны древности, как отмечал К. Кастанеда, называли время захода и восхода Солнца "щелью между двумя мирами". Психологам известно, что в состоянии перехода между сном и бодрствованием наличествует парадоксальная фаза, являющаяся искомой целью духовных практик: "Грань между сном и бодрствованием условна; то и другое сочетая в духе, ты в **третье состояние** обязан себя ввести" (В. Сидоров).

В психологии переходные фазы в процессе роста организмов называются критическими, бифуркационными, сензитивными, импринтинговыми, играющими решающую роль в выборе направления органогенеза и в формировании психических функций и состояний.

Человеческий организм в процессе жизнедеятельности, сменяя один режим функционирования на другой в пределах того или иного органа или системы, а также в рамках всего организма, изменяясь волнообразным, ритмичным образом, необходимо проходит критическое состояние – нейтральную точку, нулевое состояние "всеобщего функционального знаменателя" ("нуль-переход"), одинаково близкое по своим функциональным особенностям (сущность которого – нейтральность) абсолютно всем системам и элементам организма, а поэтому выступающее в качестве "всеобщего координатора" и "управителя" (обнаруживая явление акмесинергетической целостности), в качестве "кнопки управления" человеческого организма, ибо придает ему свойство

целостности и устойчивости, актуализируя качество, которое делает организм живой сущностью, способной реагировать на окружающую среду целостно-интегральным образом.

С точки зрения вышеприведенного рассмотрения явлений социального и индивидуального порядка в контексте "нуль-перехода" можно анализировать все без исключения реалии нашего бытия. При этом не будет вещей, от которых мы могли бы высокомерно отмахнуться как от какой-то глупости, которую невесть зачем изобрели дикари, когда ни один феномен нашей действительности не останется без рационального анализа, что неминуемо подводит нас к выводу о том, что в обществе нет вещей абсурдных и нелепых, что все существующее имеет под собой рациональную основу, что мы, наконец, существуем в единственно лучшем, по определению Лейбница, мире.

Феномен "нуля-перехода" имеет множество индивидуальных и социальных проекций.

Гадание на Рождество совершается в период перехода к увеличению продолжительности светового дня (в период зимнего солнцестояния), а "изобилующая чудесами" ночь на Ивана Купалу имеет место в период летнего солнцестояния, когда совершается переход к уменьшению светового дня. Иисус Христос по преданию родился в период зимнего, а Будда Гаутама (как и Иоанн Креститель) – в период летнего солнцестояния.

Механизм колдовства" укладывается в схему "нуль-перехода". Представим себе ведьму, колдующую над кипящим котлом, бросающую в него особые возбуждающие травы, постепенно вводящую себя во все большее возбуждение, которое может закончиться отключением сознания и впадением в беспамятство. Быстрый переход от состояния возбуждения в торможение "освобождает" импульс, оперенный определенным желанием и действующий в условиях "туннельного эффекта""нуль-перехода". Нечто подобное мы имеем в ритуалах кружения дервишей и шаманов, в танцах-мистериях, могущих продлиться несколько суток кряду. Нужно сказать и то, что симпатическая магия, основной принцип которой – часть равняется целому – эксплуатирует эффект синергии нуля, в сфере которого простое и сложное, часть и целое, причина и следствие не дифференцируются, когда часть предмета или существа (например, человеческой волос) может представлять целый предмет или существо.

Состояние "нуль-перехода" В. Л. Леви анализирует в форме явления, называемого им "эхо-магнитом", когда человек сначала вводит себя в состояние квинтисма, 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!". Или, другими словами: "Для запуска мыслеформы или мыслеобраза в материализацию необходимо досконально представить себе этот образ или форму, а потом забыть. Иными словами – "отпустить ситуацию", забыть полностью о том, что вы первоначально хотели. Именно тогда поставленная программа включается в действие, в материализацию. Легче всего таким образом запускаются программы в виде шутки или при контакте с незнакомым человеком. Понятно, что таким же образом значительно проще в материализацию входят и деструктивные программы. Сложно забыть больного, умирающего ребенка. Значительно проще – случайного попутчика, который наступил вам на ногу в транспорте или незнакомца, который испачкал ваш костюм свежей рыбой на базаре. "Чтоб у тебя..." – то есть ключ в заранее составленную эгрегором колдовства программу. А дальше собственно программа: "пусто было" – срыв беременности; "руки отсохли" – паралич, в будущем; "глаза повылазили" – потеря зрения, катаракта..." (В.Ю.Рогожкин, "Эниология", 2000).

Перед тем как выпить бокал шампанского в новом году в него по традиции могут бросить пепел сожженной бумажки, на которой записали желание.

*Когда бываю трезв – нет радости ни в чем,
Когда бываю пьян – ум затемнен вином.
Но между трезвостью и хмелем есть мгновенье,
Которое люблю за то, что жизнь есть в нем
(О.Хайям)*

Отсюда проистекает и традиция загадывать желание в момент, когда человек видит падающую "звезду": быстрое переключение внимания за чрезвычайно короткое время падения светящего

объекта предполагает резкое изменение психического состояния человека, что мало кому удается сделать.

В сфере магических технологий используется колдовской метод приворотных средств – например, в виде хлеба, который человек “заряжается” определенным желанием; потом “заговоренный” хлеб добавляется в еду человеку-жертве. В процессе же еды обнаруживается **эффект сензитивных фаз** (реализуемый на основе фазовых явлений психики), то есть повышенной чувствительности к действию слабых раздражителей. Данный эффект объясняется фазовым (синергетическим) феноменом перехода из одного состояния в другое, когда организм функционально как бы “повисает в воздухе”. Так, например, при чихании человек переходит из состояния относительного возбуждения к состоянию расслабления, что обнаруживает сензитивное состояние открытости человека внушению – пожеланию здоровья.

В целом, состояние “нуль-перехода” притягательно для человека тем, что оно несет в себе отблеск фундаментального единства Вселенной – сферы гармонии, покоя и самодостаточности, в которой нет раздирающих человека противоречий (там они постоянно “снимаются”). Именно поэтому покой, статика может восприниматься человеком как воплощение красоты, а динамика, заключающая в себе взаимодействие противоположных начал бытия, воспринимается часто как отход от принципа красоты.

Достижение “нуль-перехода” возможно не только при смене знаков в режиме жизнедеятельности, но и тогда, когда сталкиваются два противоположных состояния или сущности, достигая при этом взаимной компенсации. Так при совмещении состояний мышечного напряжения и расслабления (что характерно для гипнотического состояния, характеризующегося мышечной ригидностью, когда состояния мышечного расслабления и напряжения уравниваются: нечто подобное имеет место в спорте, когда спортсмен входит в состояние “второго дыхания” в условиях достижения грани своих физических сил – состояния нервно-физического возбуждения, которое уравнивается состоянием торможения, благодаря чему фиксируется медитативно-нейтральное состояние “второго дыхания”, гармонизирующее организм и обновляющее его ресурсы.), эмоций страха и гнева, логического и образного мышления, влечений к жизни и смерти и т.д. мы “генерируем” нулевое состояние – “нуль-переход”.

Или, как пишет С. Н. Лазарев, “высшее счастье... не в земном и не в духовном, а в момент перехода от одного к другому, в момент внутреннего объединения этих двух противоположностей” [Лазарев, 1994, с. 344]. У А. Блока это состояние называется “радость-страдание одно”.

Всякий раз, когда мы совмещаем несовместимые, взаимоисключающиеся сущности мы обнаруживаем реальность Нуля, что воспринимается как чудо, ибо в нем “все возможно”. С этой позиции анализа бытия становятся ясными выводы католического теолога А. Курно о понятии чуда как “встречи” двух независимых причинных рядов, что “открывает простор для всякой третьей силы” [Зеньковский, 1964, с. 9]. Становится понятной и телеологическая теория “параллельных плоскостей” знания и веры, находящихся в дополнительном отношении друг к другу [Габинский, 1978, с. 128-129, 225].

Проиллюстрируем действие этого промежуточного состояния **случаем**, взятым из книги П.Вайнцвайга “Десять заповедей творческой личности”:

“Знаменитый пианист Артур Рубинштейн описал в своих воспоминаниях, как однажды трагический случай помог ему во всей полноте ощутить громадную любовь к жизни. В молодости он жил в Берлине, где и оказался в крайне затруднительном финансовом положении – у него едва хватало денег на еду, не говоря уже об отсутствии солидной суммы для заключения контракта на концерт. С неоплаченными счетами и закрытым кредитом, он прозябал в безвестности, влача полуголодное существование. Шансов на будущую карьеру не было никаких. Последней надеждой, той соломинкой, за которую хватается утопающий, была помощь друга, которому Рубинштейн и написал письмо с просьбой прислать ему деньги. Через несколько недель, не получив никакого ответа, Рубинштейн в отчаянии решил покончить жизнь самоубийством. Однако, когда он попытался повеситься на поясе старого домашнего халата, пояс лопнул, а “невезучий” самоубийца грохнулся на пол, беспредельно униженный, но совершенно невредимый. Он горько рыдал, но потом, собрав остаток сил, подполз к роялю и играл до тех пор, пока окончательно не пришел в себя. Через некоторое

время Рубинштейн почувствовал сильный голод и решил пойти в ближайшее кафе. Оказавшись на улице, он вдруг не узнал мира, открывшегося его взору: каждая привычная и хорошо знакомая деталь уличной жизни вдруг стала казаться совершенно иной – яркой и необычайно содержательной. Мир показался ему прекрасным, он захотел жить: схватка со смертью стала как бы вторым его рождением, и все вокруг приобрело для него новый смысл и новое значение. Он познал секрет счастья в его простейшей формуле: "Люби жизнь такой, какая она есть. Принимай ее и не ставь никаких условий".

Известен **алгоритм достижения состояния "нуля-перехода"**: следует волевым усилием поменять знаки своих психофизиологических режимов. Войти в "третье состояние". Так, находясь в состоянии глубокой медитативной релаксации на фоне активного бодрственного ожидания возбуждающего стимула (медитативные практики предусматривают в этом момент поддержания состояния удивления, ожидания, словом – бодрствующего духа [Каптен, 1993]), мы как бы "повисаем в воздухе", то есть выходим из состояния торможения, но не входим в состояние возбуждения, "задерживаясь" в "нуль-переходе".

Самый же мощный процесс смены состояний есть переход из жизни в смерть, о чем пишет Р. Муди в книге "Жизнь после жизни" [Moody, 1977], где исследуются феномены клинической смерти [Гроф, Галифакс, 1981; О часе смертном; Моуди, 1990]. Австралийский врач П. Калиновский в книге "Переход" описывает многочисленные случаи, когда умирающие люди получают возможность воспринимать реальность одновременно нашего и "потустороннего" мира [Калиновский, 1991; Царева, 1993; Osis, 1961].

Интересно, что многие древние посвящения, инициации оперируют системой понятий, в которой рождение и смерть называются одним и тем же словом. С этим же обстоятельством связан один из трех столпов христианской этики (Вера, Надежда, Любовь) – Надежда: христианин, для того, чтобы стяжать себе Царствие Небесное должен постоянно пребывать в состоянии "предвкушения" смерти [Клеман, 1994, с. 136], ибо смерть в большинстве случаев происходит неожиданно. Постоянное ожидание смерти, "ношение" ее в себе может дать человеку возможность оборвать все привязанности к земному и погрузиться в пограничное, "чемоданное", промежуточное между жизнью и смертью состояние. Именно поэтому М. Монтель в книге "Опыты" писал, что "размышлять о смерти – это значит размышлять о свободе. Кто научился умирать, тот научился быть рабом. Готовность умереть избавляет нас от всякого подчинения. И нет в жизни зла для того, что постиг, что потерять жизнь – не зло". Или, как писал Гете,

*И доколь ты не поймешь
Смерть для жизни новой,
Хмурым гостем ты живешь
На земле суровой.*

В связи с этим можно привести христианское учение о "смертнобожничестве" (обожествлении смерти), констатирующем: наше спасение зиждется в смерти и страдании [Ивкин, Нагорная, 1994, с. 49].

Феномен смерти эксплуатируется некоторыми культурами в виде ритуала жертвоприношения, выступающего средством "сношения с потусторонними сферами", причем, как считается, чем значительнее жертва, тем "шире" канал связи с ними. При этом в жертву могут приноситься не только растения и животные (а также отдельные аспекты жизнедеятельности человека, например, его дыхание), но и целые народы. Жертвой может выступать и Божественная Сущность.

Отметим, что **в момент смерти живой организм испытывает сильнейший стресс – необычайный прилив сил, эмоциональный подъем**, который, во-первых, активизирует его правополушарные суггестивно-гипнотические ресурсы, что способствует погружению этого существа в гипнотический транс, который, вдобавок, сопровождается эмоциональным возбуждением, приводящем к блаженству. Данное блаженное состояние, актуализирующееся в нижних чакрах, может сопровождаться сексуальному возбуждению, о чем, кстати, свидетельствует факт: у повешенных мужчин наблюдается семяизвержение; существуют экстремальные любовные игры, в которых мужчина удушает свою сексуальную "жертву". Известно, что в некоторых богемных кругах для повышения половой потенции применяется способ удушья посредством искусственно вызванной

гипоксии – кислородного голодание мозга. Известно и то, что при туберкулезе люди характеризуются повышенным половым возбуждением. Известно также и то, что когда человек подвергается физическим мучениям, то у него в конечном итоге рождается любовь к своим мучителям.

Как пояснить все вышеизложенное? Известно, что в момент смерти у человека, да и вообще у любого живого существа значительно повышается энергетический тонус организма: лежащие больные перед смертью могут встать, принять пищу и т.д. Повышенный жизненный тонус (известно также, что в состоянии сна со сновидениями у человека наблюдается половое возбуждение именно потому, что в этот момент человек испытывает прилив энергии вследствие активизации правополушарных психических механизмов) означает активизацию всех витальных функций организма, среди которых половая функция занимает одно из ведущих мест. По этой же причине кислородное голодание, вызывающее легкий обморок, расслабляет организм, что способствует значительному притоку энергии и как результат – активизирует половую сферу жизнедеятельности человека. Особенно, если принять к сведению факт повышения энергетического тонуса перед смертью, можно сказать, что состояние, близкое к потере сознания можно квалифицировать как состояние, близкое к умиранию. При туберкулезе интенсивность обмена веществ в организме повышена. Именно поэтому наблюдается повышение половой активности. Известно, что когда у крыс постоянно стимулируют зоны рая в головном мозгу, то в конечном итоге происходит перепрофилирование: зона рая превращается на зону ада. Поэтому, при длительном запредельном мучении человека, он в конечном итоге превращается в мазохиста, происходит функциональное перепрофилирование организма.

Интересно, что в момент умирания любого организма (как показали опыты супругов *Кирлиан*, а также *К. Г. Короткова, Г. Г. Горяева, В. Г. Адаменко, В. И. Инюшин, А. Ф. Охатрина* и др.) у него значительно повышается энергетический тонус [*Кирлиан, Кирлиан, 2003, 2009; Шустов, Протасевич, 2001*]⁴⁹, что позволяет, поднявшись на энергетическую "горку", "упасть" вниз⁵⁰, в смерть, пройдя канал преображения. Нечто подобное мы наблюдаем в жизни элементарных частиц: электрон, падающий с высшей электронной орбиты на низшую, излучает энергию.

Повышение перед смертью у человека энергетического тонуса может привести к тому, что умирающий испытывает блаженство⁵¹ и даже сильное сексуальное возбуждение. Опыты *Кирлиан* показали, что данное явление характерно и для растений. Причем, шок, болевой синдром (быстро переводящий организм из одного состояния в другое), который испытывают живые организмы (в том числе и растения) вызывает прилив энергии в организм. В некоторых странах некоторые растения даже хлещут для того, чтобы активизировать их вегетативные функции⁵².

На Востоке полагают, что бытие, мир актуализируются **как единство жертвы, приносящего жертву и места, где жертва приносится** [*Роллан, 1991, с. 165*]. То есть мир, актуализирующийся на счет жертвоприношения, обнаруживающего реальность двух полярных взаимодействующих сущностей – жертвоприношения, поддерживается за счет акта жертвоприношения, генерирующего "нуль-переход" как стабилизирующее начало мира.

Г. Н. Петракович в статье "*Естественный и искусственный гипобиоз у человека*" [*Петракович, 2012*] подтверждает данную мысль: согласно Г. Селье [*Селье, 1960, 1972*], первым объективно фиксируемым ответом организма на воздействие шокового агента является мощный выброс в кровотока "гормонов агрессии" – катехоламинов, прежде всего адреналина, при этом концентрация катехоламинов в крови превышает обычную во много, иногда десятки, раз. На 500-600% и более увеличивается концентрация катехоламинов в крови и у зимоспящих непосредственно перед впадением в спячку. Животные при этом становятся возбужденными, мечутся. В этот же период

⁴⁹ См также.: опыты К. Бакстера, Н. Н. Поливанова, А. И. Вейника [*Вейник, 1991, с. 487-499*].

⁵⁰ "Жизнь – гора: поднимаешься медленно, спускаешься быстро". – Ги де Мопассан

⁵¹ Как правило, после состояния клинической смерти у многих людей в памяти остаются положительные эмоции; люди, имевшие столь необычный опыт, описывали его как богатое эмоциями переживание с ощущениями, не соответствующими телесным, и туннелями света (<http://www.vesti.ru/m/doc.html?id=1734170>).

⁵² Особый интерес представляет то, что данный всплеск энергии соотносим с переходным моментом ("тысяча лет") перед окончательным судом антихриста и всего человечества. Данный момент является как бы его возвращением к древним истокам своего существования ("золотому веку"), но на более высоком уровне развития (*Иоанн, 20, 1-15*).

отмечается резкое возбуждение и у человека, что соответствует **эректильной** фазе шока [Арбузов, 1960; Шутеу, 1981; Панин, 1983; Петракович, 2012].

При этом тахикардия, подъем артериального давления, гипергликемия являются характерными для обоих состояний в этот период и являются внешним отражением глубоких энергетических изменений в митохондриях всех клеток, выражающихся в немедленном переключении аэробного гликолиза на анаэробный с потреблением в качестве источника энергии прежде всего клеточного гликогена [Шутеу, 1981; Панин, 1983; Петракович, 2012]. Бурное расщепление гликогена является основой "энергетической вспышки", наблюдаемой в одинаковой степени как при шоке в первую его фазу, стрессе, так и при впадении в спячку. Следует отметить, что подобная "энергетическая вспышка" перед впадением в гипобиоз отмечается даже у растений. Так, у листовых растений непосредственно перед листопадом еще в 1925 году В. А. Бриллиант обнаружил резкое усиление фотосинтеза, затем он внезапно прекращался – и начинался листопад. Этот эффект известен в литературе как "эффект Бриллиант" [Бриллиант, 1925].

Чудо булатной стали заключается в совмещении ею двух несовместных для металла свойств – твердости и гибкости. Медитация как способ погружения в нуль может быть успешна, когда мы при этом совмещаем несоединимое. Так на Востоке используется медитативная карточка: круг небесно-голубого цвета, на котором в красно-золотом цвете выполнено изображение санскритского слова АУМ [Игнатенко, Годованец, 1991, с. 21, 54]. При визуализации этой карточки происходит совмещение противоположностей на нескольких уровнях.

На уровне восприятия формы, когда совмещается круг (плавная, континуально-симметричная, переходящая в себя, линия) и знак АУМ (ОМ) – ряд изогнутых дискретно-асимметричных линий.

На уровне цветосприятия происходит совмещение холодной и горячей части цветового спектра (небесно-голубой и красно-золотой), которые воспринимаются соответственно левым и правым полушариями головного мозга [Николаенко, 1985] (при этом наблюдается функциональное согласование полушарий головного мозга человека).

На уровне эмоциональных переживаний может наблюдаться совмещение состояния мистического ужаса перед всепоглощающей бездной первичной вибрации (неведомого, неопределенного) и состояния твердой решимости при осознании себя центром мира, своей абсолютной слитности с ним.

На уровне процессов мышления совмещаются абстрактно-логическое мышление, оперирующее знаковой символикой (знак АУМ) и предметно-конкретное мышление, оперирующее в данном случае образом первичной вибрации (АУМ), "породившей мир". При этом может произноситься определенная мантра, фоновая программа которой обнаруживает совмещение континуальной и дискретной сущностей (то есть мелодии и ритма, обрабатываемыми разными полушариями).

Рассмотренный феномен реализует **нейтрально-нулевую фазу развития любого феномена** (явления), который в своем развитии (изменении) необходимо пересекает нулевое нейтральное состояние, в котором старого феномена уже нет, а нового – еще нет. Это "подвешенное" состояние в сфере человеческого бытия соответствует:

- гипнотическому трансу (где уравниваются процессы возбуждения и торможения и обнаруживается ригидность членов),
- уравнивающей фазе психики (в которой наблюдается уравновешенное реагирование организма как сильные и слабые раздражители),
- измененным состояниям сознания,
- синестезии (состоянию, в котором уравниваются сенсорные модальности),
- "второму дыханию" спортсменов,
- творческому состоянию, в котором уравниваются противоположные модусы – прекрасное и ужасное, конкретное и абстрактное, порядок и хаос, рациональное и иррациональное...,
- состоянию "суперактивации" (состоянию, в котором возможны удивительные паранормальные явления),
- просветлению (кеншо, сатори, нирвана),
- тонкому йоговскому дыханию, к которому стирается грань между выдохом и выдохом,

- йоговской асане (как единству состояний мышечного напряжения и расслабления),
- медитации как единству нервных процессов возбуждения и торможения, образно-эмоционального и абстрактно-логического способов постижения мира;
- бифуркационному нейтральному состоянию в развитии систем,
- переходному состоянию рождения и смерти и т.д.

Таким образом, измененные состояния человека есть промежуточное, граничное состояние между двумя противоположными психическими модусами человека – активным бодрствованием и глубочайшим сном.

Данное состояние, которое **иницируется тогда, когда человек расслабляется и закрывает глаза, при этом направляя свое внимание на телесные ощущения**, и в котором обнаруживается медитативный альфа-ритм мозговой активности, можно назвать (вслед за В.Л. Леви) **состоянием волевого контроля** (самоконтроля, обнаруживающегося в приемах аутогенной тренировки), а также фазой гомеостаза, в которой процессы симпатической и парасимпатической ветвей вегетативной нервной системы, процессы ассимиляции и диссимиляции, возбуждения и торможения, активность правого и левого полушарий уравниваются. **Здесь возможно функциональное единство первой и второй сигнальной системы, образа и знака, мысли и чувства.**

Таким образом, когда человек чихает, поднимает первую рюмку и т.д., он пересекает нулевое нейтральное состояние (между возбуждением и торможением, трезвостью и опьянением), в котором открыт внушению и самовнушению. В этом состоянии, соединяющем противоположные процессы (например, страха и гнева) обнаруживаются паранормальные явления, когда, например, тщедушная старушка во время пожара вытаскивает из дома сундук, который потом с трудом поднимают несколько мужчин. Или когда мать приподнимает грузовик, наехавший на ее ребенка...

Истинная свобода человека, искомое его сензитивное состояние, "момент Истины", к которому он постоянно стремится, извлекается, добывается в процессе еды, выпивки, курения, потребления наркотиков, секса, творчества и др.

Именно в этом состоянии, уравнивающем противоположные модусы, человек открыт противоположностям, имеет доступ как к эмоциям, так и логике и находится в состоянии **самосознания и абсолютного здоровья**, поскольку в этом промежуточном ("просоночном", "сумеречном", "сомнамбулическом") состоянии **уравниваются и гармонизируются** противоположные функции организма:

- нервные процессы возбуждения и торможения,
- активность симпатической и парасимпатической ветвей нервной системы,
- работа полых и полных органов,
- организменные процессы анаболизма (ассимиляции, построения организменной симметрии) и катаболизма (диссимиляции), соотносящихся с эрготропными и трофотроными физиологическими функциями,
- удовольствие и страдание,
- быстрая и медленная фазы сна,
- мужское и женское начала,
- Ян и Инь процессы тела, активность янских и иньских меридианов тела,
- состояния сна и бодрствования,
- первая и вторая сигнальная системы,
- абстрактно-логическое однозначное и конкретно-образное многозначное мышление...

Рассмотрим феномен **второго дыхания**, которое уравнивает и приводит к общему психофизиологическому "знаменателю" состояния мышечного возбуждения и торможения на этапе, когда спортсмен практически использовал ресурсы мышечного возбуждения (свою физическую силу), а уже не может контролировать нарастающие нервные процессы торможения (мышечной усталости). Если спортсмену, исчерпавшему свои физические ресурсы, удастся удержать это промежуточное состояние, после которого он падает от усталости, то он входит в нулевое состояние суперактивации, в котором получает доступ к "универсальным" энергетическим ресурсам окружающей среды.

В йоге это соответствует асане "падающий йог", который поддерживает некую асану (йоговскую позу) до крайней меры, после чего падает от усталости.

Итак, 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.

Именно парадоксальное мышление и способность к парадоксальному поведению позволяют человеку реализовать **синергетический принцип метаморфозности мира**, выражающий фундаментальный способ его актуализации – движение и развитие. Любая метаморфоза, воплощающая процесс превращения одного в другое, является учебно-воспитательным ресурсом, который способствует развитию личности, поскольку развитие предполагает многосторонние и многогранные процессы превращения одного в другое. Можно сказать, что любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как метаморфозные процессы взаимного перехода полярных взаимно исключаящих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти...

Поэтому, если обобщить образовательный процесс и выразить его одним понятием, то этим понятием будет "метаморфоза", которая как осознанный феномен может достигать уровня творческой метаморфозы. Следовательно, основное задание учебно-воспитательных метаморфоз – научить человека развиваться благодаря самопревращениям, инициируемым посредством внутренней мотивации, выступающей механизмом творческой активности, поскольку творчество, подобно "искусству ради искусства" является самодетерминированным процессом, инициируемым внутренней мотивацией.

В актах метаморфоз, инициирующих фазовые состояния, формируется (обнаруживается) самосознание человека, которое, таким образом, открывает истинную перспективу развития. Приведем **пример**.

Случай с **Раймундом Луллием**, который родился в 13 веке в Испании в знатной семье и получил блестящее образование – помимо наук и увлечением философией он прекрасно рисовал, ваял, музицировал и слагал стихи во имя прекрасных дам. Служил при дворе короля Якова I и прославился как повеса, балагур и эпикуреец – о нем, завзятом дуэлянте, азартном игроке, авантюристе, желчном острослове, ширилась молва как о развратнике, который отнял честь у многих девушек, а доброе имя у многих жен. Все женщины покорялись ловеласу и донжуану, кроме одной – прекрасной и недоступной. Наконец, после многих дней и месяцев бесплодных попыток покорить сердце знатной дамы, Луллий застал ее в тихом безлюдном месте и начал с бешеной страстью ее домогаться. Покоренная этим любовным порывом, женщина вынуждена была поведать Луллию о роковой преграде, навечно их разъединившей – при этом она дотронулась до платья, скрывающего ее прекрасную фигуру, и приоткрыла свою грудь. Луллий был поражен как громом среди ясного неба: грудь красавицы была испещрена ужасными незаживающими язвами. Переход от пылкой страсти к ужасной оторопи ввел Луллию в особое мистическое состояние, соединяющее прекрасное и ужасное, в котором ему открылась Божественная истина, подвинувшая его на духовные искания и сделавшая его одним из столпов Католического христианства.

Обратимся еще одному **примеру**. Рассмотрим факт о монастыре "хрустников" – монахов, которые спали на ветках, что укрепляло их здоровье и ускоряло духовную эволюцию. Как уже отмечалось, медитативное состояние, промежуточное между сном и бодрствованием, выступает механизмом гармонизации органических процессов, а также является "туннелем", ведущим к единой нулевой фазе Вселенной, в которой все разнокалиберные вибрирующие организмы и среды едины.

Хрустники, спавшие на ветках, испытывали значительные неудобства и просыпались несколько десятков, а некоторые – и сотен раз за ночь, пребывая в промежуточном нейтрально-медитативном

состоянии от нескольких минут до часу. Таким образом имела место их ночная медитация, которая совершалась как бы сама собой.

ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ ОСОБЕННОГО

Основной проблемой развития ребенка/человека выступает формулирование цели этого развития, поскольку **цель выступает локомотивом развития** всего и вся, что иллюстрируется такими наблюдениями. Существует история о первобытных охотниках за дикими лошадьми. Эти охотники использовали такой метод охоты: они подгоняли табун к крутому обрыву, а дальше лошади сами падают с него, ломая себе шеи, поскольку в общей свалке задние лошади не видят смертельной перспективы, – обрыва, а передние перспективу видят, но ничего уже не могут сделать в условиях мощного давления задних лошадей. Другой не менее трагический случай: отара овец близко подошла к железной дороге, и когда по ней двигался поезд, вожак бросился ему наперерез, очевидно приняв его на соперника. большая часть отары, устремившаяся за вожак, погибла на рельсах.

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).

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].

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 экстерииоризацией 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 начинает 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 начинает 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 психический контур** (имеющий как вещественную, так и полевую природу: см. [Казначеев, Спиринов, 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 начинает 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. 15. 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 Писаниях 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" [Писания, 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 недualности, 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 мирозерцания** [Вознюк, 2016].

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 "междушарный" 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, 2017].

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.

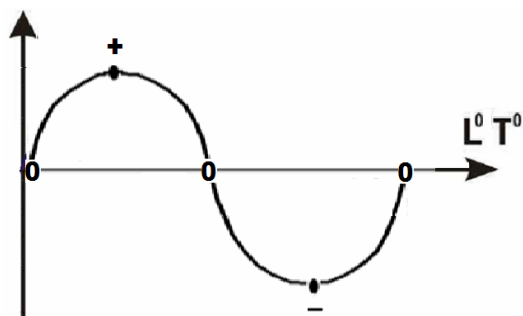


Рис. 16. Синусоидальная модель любого изменения

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, что обнаруживает уравновешенную фазу психики. 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 Сирип 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-божественный 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.

Процесс рождения Вселенной из *Ничто* требует внешнего импульса (фактора), то есть наличия Абсолюта как трансцендентальной сущности – *Внешнего Наблюдателя*. Данный вывод проистекает не только из религиозных доктрин и космогоний древних мыслителей, а также из современных космологических теорий, но и из квантовых феноменов, открытых современной наукой, один из известнейших из которых – *парадокс Наблюдателя*, зафиксированный в середине XX века (впервые в 1961 году Клаусом Йенсоном). Данный парадокс наглядно реализуется в эксперименте по интерференции/дифракции электронного пучка на двух щелях: если направить на мишень, в которой проделаны два отверстия, поток электронов (одиночных), и просто фиксировать их прохождение через мишень на фотопластинку, расположенную за ней, то на пластинке будет наблюдаться обычная волновая интерференционная картинка.

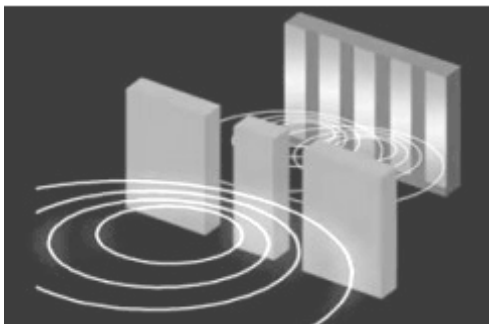


Рис. 17 Волновая интерференционная картинка

Однако когда между мишенью и фиксирующей пластинкой поставят детекторы, определяющие, через какое из двух отверстий прошёл электрон, регистрируя их прохождение, то в этом случае срабатывать всегда будет только один из детекторов и картина начинает отличаться от интерференционной, то есть она становится такой, как если бы электрон начал проявлять себя исключительно как частица. **Более того, если один из детекторов убрать и не фиксировать прохождение фотона, интерференционная картина на экране все равно исчезает.** То есть здесь существенным оказывается сам факт наблюдения за проходящим событием.

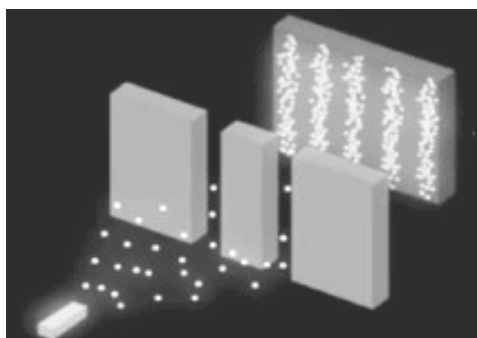


Рис. 18 Корпускулярная интерференционная картинка

Наличие фиксирующего детектора приводит к тому, что волновая функция электрона схлопывается, коллапсирует, и электрон начинает себя вести как частица.

Данный эксперимент можно прокомментировать таким образом (см. "Как сознание управляет материей"// "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.20123, 03.02.2015): Для опыта приготовили источник света и экран с двумя щелями. В качестве источника света использовалось устройство, которое выстреливало фотонами в виде однократных импульсов. За ходом эксперимента велось наблюдение. После окончания опыта, на фотобумаге, которая находилась за щелями были видны две вертикальные полосы. Это следы фотонов, которые проходили сквозь щели и засвечивали фотобумагу.

Когда этот эксперимент повторяли в автоматическом режиме, без участия человека, то картина на фотобумаге изменялась. То есть если исследователь включал прибор и уходил, и через 20 минут фотобумага проявлялась, то на ней обнаруживалось не две, а множество вертикальных полосок. Структура следа на фотобумаге напоминала след от волны, которая проходила сквозь щели.

Свет может проявлять свойства волны или частицы. В результате простого факта наблюдения волна исчезает и превращается в частицы. Если не вести наблюдение, то на фотобумаге проявляется след волны. Этот физический феномен получил название "**эффект Наблюдателя**".

Эксперименты повторялись многократно, но каждый раз они удивляли ученых. Так было обнаружено, что на квантовом уровне материя реагирует на внимание человека. При этом опыты по интерференции/дифракции частиц ставили не только на электронах, но и на гораздо больших объектах, например фуллеренах – крупных, замкнутых молекулах, состоящих из десятков атомов углерода. Группа исследователей из Венского университета провела эксперимент, который заключался в том, что ученые облучали движущиеся молекулы фуллерена лазерным лучом. В результате чего нагретые в результате такого воздействия молекулы начинали светиться, обнаруживая для наблюдателя себя в пространстве. Интерес представляет то, что до начала подобной "слежки" фуллерены огибали препятствия, проявляя волновые свойства, подобно электронам и фотонам света в опыте по интерференции/дифракции. Однако с появлением наблюдателя, фуллерены стали вести себя как частицы материи.

Группа профессора Шваба из США продемонстрировала подобный эффект с крошечной алюминиевой полоской, положение которой фиксировалось в состоянии наблюдения и ненаблюдаемости. Как показали эксперименты, "**Наблюдатель**" может также влиять и на процесс распада нестабильных частиц.

Нечто подобное мы наблюдаем в мысленном эксперименте Э.Шрёдингера с его кошкой, а также в других проявлениях квантовых парадоксов. Данный феномен можно проиллюстрировать словами – Гершома Шолема: "Где стоишь ты, там стоят и все миры". С точки зрения копенгагенской интерпретации это является прямой демонстрацией того, что при измерении (пусть даже с отрицательным результатом) происходит коллапс волновой функции.

Вот что по этому поводу пишет А.В. Михеев в статье "*Квантово-информационная концепция сознания и реальности*":

Еще одним весомым аргументом в пользу проявления квантовых законов в макромире и активного участия сознания в его актуализации служит существование парапсихологических феноменов, состоящих в целенаправленном мысленном воздействии человека – оператора на физические процессы, что является невозможным с точки зрения классической, "объективистской" физики. В своей книге⁵³ др Джеффри Мишлав из Калифорнийского университета в Беркли приводит большое число положительных экспериментальных результатов, полученных учеными при изучении таких явлений, как телепатия, психокинез, дистанционное целительство, огнехождение, и т. п. Особую параллель с точкой зрения Вигнера на сознание как первоисточник квантовой редукции являют собой эксперименты Гельмута Шмидта⁵⁴. Убедившись в наличии статистически подтвержденного влияния сознания человека на генератор случайных чисел (см. также⁵⁵), он решил пойти еще дальше и проверить возможность воздействия мысленного намерения оператора на уже сгенерированные числовые данные, так называемого "ретропсихокинеза". Эксперимент был поставлен следующим образом. Данные с генератора случайных чисел записывались в память ЭВМ, но при этом нигде не отображались. Затем испытуемый пытался мысленно повлиять на

⁵³ Джеффри Мишлав. Корни сознания. София, 1995.

⁵⁴ Helmut Schmidt. PK Effect on Prerecorded Target. Journal of the American Society of Psychical Research. № 70, 1976.

⁵⁵ Роберт Г. Джан, Бренда Дж. Данн. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. М., Объединенный институт высоких температур РАН, 1995.; Проект «Глобальное сознание» (Global Consciousness Project). <http://www.noosphere.princeton.edu>

распределение уже сгенерированных и сохраненных данных. И только после этого результат распечатывался и анализировался. В ходе повторных опытов была подтверждена возможность такого воздействия, на первый взгляд, идущего как бы назад во времени. Однако после того, как данные были распечатаны и внимательно просмотрены, какая – либо их дальнейшая модификация становилась невозможной. Заметим, что здесь имеет место четкая корреляция с моделью квантовой редукции. Действительно, пока данные хранятся в памяти компьютера, они все еще не "актуализированы" в восприятии наблюдателя. Когда же происходит акт наблюдения, это влечет за собой квантовую редукцию: имеет место конкретный выбор из множества доступных значений.

В 1952 году один из основоположников современной психологии Карл Юнг издал совместно с физиком, проф. Вольфгангом Паули работу под названием "*Синхрония: акаузальный объединяющий принцип*" (в русском переводе см.⁵⁶), где проанализировал большое количество смысловых корреляций между событиями "внутреннего" (психологического) и "внешнего" (физического) мира. Недвусмысленное сходство этого явления с квантовой картиной мира было подмечено другим физиком, Р. Уилсоном⁵⁷ [*Михеев, 2016*].

Данные эксперименты удивительны не только тем, что они (подобно множеству других экспериментов во многих предметных областях современной науки) коренным образом переориентируют научную парадигму, трансформируя дискретно-материалистический примат ("материя первична, сознание вторично", "материя – единственная реальность, данная нам в наших ощущениях") в континуально-идеалистический примат ("сознание первично, материя вторична", "сознание – единственная реальность, которая инициирует появление материи"). Удивительность данных экспериментов прежде всего в том, что они никак не меняют общую материалистическую установку в современной науке и, что главное, в образовании. И дело не в количестве подобных экспериментов или в их разнообразии, а в некоем скрытом глобальном факторе социального влияния, который конструирует и упорно поддерживает общечеловеческую установку материалистичности мира, то есть установку его дискретности, атомарности, субъект-объектности, на чем базируются социальная технология "управляемого хаоса", использующая именно атомарно-дискретный фактор Вселенной.

4) Методы формирования самосознания

Самосознание человека как способность рефлексировать – это возможность посмотреть на самого себя (и на всю Вселенную, в которую интегрирован человек) со стороны, что возможно только при идентификации человека с нечто запредельным этой Вселенной, то есть с тем, что находится вне границ Вселенной, бытия в целом. Этот акт называется трансценденцией – воспарением человека над Вселенной, что обнаруживает идентификацию человека с Абсолютом, который по определению свободен от мира, "находится" вне его и сотворил (сотворяет) этот мир.

Таким образом, кристаллизация самосознания предполагает ситуацию единства противоположностей – Абсолюта и человека/мира, что обнаруживает САМОСОЗНАЮЩЕЕ НАЧАЛО.

В целом 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**

⁵⁶ Карл Густав Юнг. Синхрония. Рефл Бук, Ваклер, 2003.

⁵⁷ Роберт Антон Уилсон. Квантовая психология. София, 2007.

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".

ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ КОНКРЕТНОГО

Развитие самосознания, которое в рамках Буддизма трактуется как состояние просветления и цель развития человека, реализуется в контексте срединного пути Буддизма, который ведет человека к духовной эволюции по пути "золотой середины", а также призывает избегать эксцессов и крайностей, призывает совмещать противоположные духовно-соматические модусы (или состояния) человека, реализуя принцип недualityности.

В Христианстве мы также встречаемся с потребностью развития парадоксального мышления, проистекающего из рефлексии парадоксальной, таинственной природы Высшей Реальности. Как пишет О. Клеман, в Боге заключено "неистощимое парадоксальное таинство" [Клеман, 1994], поэтому противоречия в Библии могут восприниматься не как ее недостаток, но, наоборот, как выражение парадоксальной природы Высшей Реальности.

Ее постижение требует реализации **алгоритмов парадоксального (целостного, диалектического) мышления**, ибо "истина есть единство противоположностей". Или, как писал Лао-Цзы в "Книге о Пути и его проявлениях", "слова истины всегда парадоксальны". "Истины бывают тривиальными и глубокими, – заявил Нильс Бор. – Утверждение, противоположное тривиальной истине, попросту ложно, а утверждение, противоположное глубокой истине, также является истинным". Или: "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).

В. Шмаков: "Абсолютное есть, прежде всего, всеохватывающее, есть утверждение и отрицание одновременно всех утверждений и отрицаний... Евангелие не говорит одному "да", другому "нет", но одному и тому же "и да, и нет". На этих кажущихся противоречиях, на антиномиях держится Евангелие, как птица на крыльях" [см. Шмаков, 1916, с. 92].

П. А. Флоренский, рассуждая об антиномичности рассудочных представлений, утверждал: "за что бы мы ни взялись, мы неизбежно дробим рассматриваемое, раскалываем изучаемое на несовместимые аспекты, к положениям, несовместимым в нашем рассудке. Только в момент благодатного озарения эти противоречия в уме устраняются, но не рассудочно, а сверхрассудочным способом. Антиномичность вовсе не говорит: "Или то или другое не истинно", не говорит также "ни то, ни другое не истинно". Она говорит лишь: "И то, и другое истинно, но каждое по своему; примирение же и единство – выше рассудка" [Флоренский, 1914, с. 159].

В диалогах "Софист" и "Парменид" Платон обосновывает диалектические выводы о том, что высшие роды сущего могут мыслиться только таким образом, что каждый из них есть и не есть, равен себе самому и не равен, тождествен себе и переходит в свое "иное". Поэтому бытие заключает в себе противоречия: оно едино и множественно, вечно и преходяще, неизменно и изменчиво, покоится и движется. Противоречие есть необходимое условие для побуждения души к размышлению. Это искусство и является, по Платону, искусством диалектики.

Развитие самосознания в контексте развития парадоксального мышления и мировосприятия означает моделирование абсурда и парадокса как условия кристаллизации самосознания.

Отметим, также, как мы уже подчеркивали, что *Ничто* как парадоксальная и нейтральная сущность, "находящаяся" вне Вселенной, может быть отождествлена с Абсолютом, который, по определению, выступает творцом мира и находится вне мира.

Поэтому **механизм формирования самосознания должен, в конечном итоге, приводить человека к реляции (идентификации) с Абсолютом**, что достигается именно в сфере парадокса (и абсурда), ибо парадокс следует понимать как единственное средство, при помощи которого можно представить (и отразить) запредельный трансцендентальный Абсолют.

Исходя из приведенных выше рассуждений можно утверждать, что **формирование самосознания зиждется в развитии парадоксального мышления.**

Потребность в развитии парадоксального мышления проистекает также из закономерностей социального восприятия действительности, согласно которым это восприятие, как и сам процесс мышления, оказываются искажающими действительность. Данный вывод находит отражение в теориях когнитивного диссонанса, когнитивной дистрибуции, разных механизмах психологической защиты, когда социальная психология обнаружила множество примеров, когда в проблемной ситуации из-за возникновения когнитивного дискомфорта одновременно придерживаются двух идей (психологических состояний), которые противоречат друг другу, человеку, владеющему биполярным мышлением (отражающим мир в черно-белых красках по принципу "да – нет") очень трудно. Для преодоления когнитивной амбивалентности люди могут придерживаются одной из двух противоположных когниций (что приводит к искажению действительности), или изменить, метаморфозным образом трансформировать одну из них, в том числе и путем генерации промежуточной – *дополнительной парадоксальной когниции между двумя противоположными* [Аронсон, 1998, с. 193-195, 200-204]. Реализация последнего осуществляется именно благодаря применению парадоксально-метаморфозного мышления. Следовательно, процесс принятия адекватного решения, а также адекватного же восприятия действительности обязательно требует использования парадоксального мышления.

Именно парадоксальное мышление и способность к парадоксальному поведению позволяют человеку реализовать **синергетический принцип метаморфозности мира**, выражающий фундаментальный способ его актуализации – движение и развитие. Любая метаморфоза, воплощающая процесс превращения одного в другое (и выражающая определенный **кармический** смысл: приведем пример исторических судеб африканских негров, которых нещадно эксплуатировали белые американцы на протяжении более сотни лет – сначала в виде рабов, а потом в виде жертв расовой сегрегации. Сейчас положение метаморфозным образом круто изменилось – из изгоев общества негры превратились в афроамериканцев – наиболее уважаемую часть общества, особенно после того, как президентом США стал Б. Обама. Теперь, малейшее неуважение к лицу африканской расы (как и к еврею) вызывает взрыв возмущения и шквал обвинений в расовой дискриминации), является учебно-воспитательным ресурсом, который способствует развитию личности (как принципа самосознания), поскольку развитие предполагает многосторонние и

многогранные процессы превращения одного в другое. Можно сказать, что любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как метаморфозные процессы взаимного перехода полярных взаимно исключаящих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти...

Педагогическая парадоксология, ориентирующая развитие человека в направлении *Личности* как трансцендентной миру сущности, согласующейся с трансцендентной же миру Абсолютной Реальностью, в практической психолого-педагогической плоскости предполагают формирование у человека **парадоксального** мышления и мирозерцания, **трансформирующего** обыденную мотивацию человеческого существа (преследующую обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) в направлении творческой мотивации к надситуативной (трансфинитной [Петровский, 1992, 1996]) активности, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства".

Иницирует процесс данной трансформации **парадокс**, генерирующий в сознании человека неопределенную (бифуркационно-хаотическую) жизненную ситуацию, в которой нарушаются алгоритмы произвольно-инстинктивного роботизированного шаблонного жизненного цикла. В результате человек-робот пробуждается от серой обыденной жизни и открывает перспективу свободного пространства духовной спонтанно-творческой активности – образуется брешь в плотном причинно-следственном полотне **общей судьбы мира**, обреченного вечно циркулировать по дурным циклическим окружностям скучного бытия. Поэтому истинным призванием образования как культурного ретранслятора человеческого общества и пружины его развития целесообразно считать построение обучающих парадоксов, способных порождать в ребенке парадоксальное ощущение чудесного, глубокого мистического таинства мира.

Общая судьба мира преодолевается на основе парадоксального мышления и мироощущения, вырывающего человека из оков тотального детерминизма бытия, поскольку парадоксальное мышление генерирует зоны неопределенности, хаоса, свободные от увязанных друг с другом детерминистских схем реальности. Это позволяет человеку стать личностью, способной в каждый момент своей жизни совершать свободные поступки.

В одном из произведений Н. С. Лескова повествуется о дворянине – мировом судье – выходеце из крестьян. Этот человек рассказывает, что смотивировал и подвигнул его, крестьянского мальчика, к познанию мира и к самосовершенствованию именно парадокс, заключающийся в том, что подросток 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". Приведенный парадокс выражает парадоксальную дихотомию абсолютного и относительного, выражающую сущность всех известных человечеству парадоксов.

Данное несовпадение абсолютного и относительного выражается в логике определения, согласно которой определить предмет как относительную сущность мы можем только соотнося его с другими предметами. И если эти другие предметы при их определении также подчиняются данной процедуре, то в логическую орбиту определяемого предмета входят все предметы реальности. Именно поэтому наш предмет выступает относительным касательно реальности как таковой. Но определить абсолютный предмет – Высшую Реальность – мы не можем посредством других предметов, но только посредством самого себя (см.: парадокс "Брадобрей" Б. Рассела). То есть Высшая Реальность обнаруживает самореферентную природу, является самоотнесенной, самоидентичной: имя Бога Яхве – "Я есть Тот, Кто Я есть".

Именно парадоксальное мышление и способность к парадоксальному поведению позволяют человеку реализовать **синергетический принцип метаморфозности мира**, выражающий фундаментальный способ его актуализации – движение и развитие. Любая метаморфоза, воплощающая процесс превращения одного в другое, является учебно-воспитательным ресурсом, который способствует развитию личности (как принципа самосознания), поскольку развитие предполагает многосторонние и многогранные процессы превращения одного в другое. Можно

сказать, что любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как метаморфозные процессы взаимного перехода полярных – взаимно исключающих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти... Если обобщить образовательный процесс и выразить его одним понятием, то этим понятием будет "метаморфоза", которая как активный осознанный процесс может достигать уровня творческой, бисоциальной метаморфозы.

Следовательно, основным заданием применения учебно-воспитательных метаморфоз в учебной деятельности – является научить человека развиваться, превращаться, что реализуется в процессе решения всеми субъектами образовательного пространства ряда учебно-воспитательных задач, их участия в разных учебно-психологических тренингах, играх, в которых задействуются литературно-вербальные, образно-предметные психотерапевтические катарсические метаморфозы, ознакомление с которыми и эмоционально-образное переживание которых участниками учебно-воспитательного процесса обеспечит их личностное метаморфозное развитие, суть которого заключается не только в утверждении метаморфозного миропонимания, но и диалектически противоположного аспекта – способности противостоять деструктивно-манипулятивным метаморфозам, имеющим место на уровне социальных систем.

В целом можно говорить о таких конкретных путях формирования самосознания как формирование **дипластии, рефлексии, воли, свободы, творчества, эмпатии** в отдельности и в единстве и целостности.

1) Формирования дипластии

Для онто- и филогенетического развития *самосознания, выступающего парадоксально-нейтральной сущностью* (ибо она соединяет противоположности – процессы ассоциации и диссоциации, отождествления и растождествления, интериоризации и экстериоризации, процессы торможения и возбуждения и др.), необходимо создавать психологические и социально-поведенческие условия, моделирующие **процесс единства противоположностей**.

Дипластия реализуется именно благодаря функциональному соединению двух противоположных стратегий познания и отражения мира человеком – правополушарной многозначной и левополушарной однозначной, что дает возможность развить диалектико-парадоксальное творческое видение мира, достичь состояния холостности, недальности, которое в рамках буддистских психотехник трактуется как просветление, а также выступает целью развития человека – **самосознанием**, реализующимся в сфере как парадокса (на уровне эпистемологическом), так и абсурда (на уровне культурно-историческом).

Данный процесс имеет место не только на логико-поведенческом, психолого-мировоззренческом, но и на **соматическом уровнях человеческого организма**, где неспособность человека соединять противоположные состояния (реализуя при этом синергетический системный эффект, умножающий энергетические ресурсы организма) выступает причиной множества болезней – психических, психосоматических и соматических. В физиологии с этим связана павловская "сбивка мотивов" (конфликт двух противоположных и одинаково сильных мотивов поведения), что выступает важным условием возникновения неврозов, которые экспериментальным образом вызываются сильным возбуждением гипоталамуса (при котором одновременно активизируются оба его отдела) в процессе борьбы противоречивых стремлений человека [Святоц, 1982, с. 11-13].

В системе дзен-буддизма существует методика достижения просветления, один из существенных моментов которой – *коаны* – вербально-действенные акты, приводящие к восхищению в сиятельные сферы парадокса. Как пишет К. Хемфрейс, "коан – это слово, фраза или воспоминание, которое не поддается интеллектуальному анализу и тем самым позволяет тому, кто использует его, разорвать узы концептуального мышления" [Хемфрейс, 1994]. Один из коанов, который звучит примерно так, "где ты был до своего рождения" выражает философскую идею парадокса развития (или возникновения), заключающегося в том, что новое одновременно возникает из старого (являясь актуально новым) и не из старого, ибо в этом случае стирается

различие между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, следовательно, было заключено в нем в потенциально-возможном, виртуальном состоянии и не является принципиально новым.

Алмазная сутра, краеугольный философско-психологический источник буддизма, содержит серию парадоксальных диалогов Будды со своим учеником, призванных культивировать чувство парадокса, приводящего к просветлению. Здесь приводятся такие фразы: "Ты должен привести к уничтожению все существа, в действительности, после их уничтожения, ни одно не бывает уничтожено. И по какой причине?" "Украшающий земли Будды, не украшает их, это и называется украшением" [Торчинов, 1986, с. 53-63].

Таким образом, 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]).

2) Развитие рефлексии

Основной механизм развития рефлексии человека заключается как в развитии механизмов абстрактно-логического мышления, реализующего механизмы абстрагирования человека от самого себя, так и в развитии ролевого начала человека, достигаемом посредством ролевых тренингов (как социализационных механизмов, согласно Т. Парсонсу). Наблюдения за повседневными поступками здоровых людей и данные клинической психиатрии позволяют утверждать, что формы поведения одного и того же человека в различных ситуациях, как правило, различны. Человек использует множество социально-психологических ролевых масок, он играет, лабильно перестраивая свою психику в зависимости от потребностей ситуации. Исчезновение этой лабильности, гибкости игрового момента в поведении человека свидетельствует о серьезном нарушении в действии механизмов социального поведения, обнаруживая феномен взаимного противоречия социально-личностных ролей и их поведенческую ограниченность, узость ролевого репертуара ("конфликт неприятия роли", "конфликт растворения в роли", "конфликт перерастания роли"). Напротив, расширение ролевого репертуара человека в конечном итоге ведет нас за пределы системы социальных ролей, в сферу надролевого поведения, которое "предполагает подлинную самобытность, несет в себе потенциальную возможность достижения гармонии с окружающим миром и самим собой.

Отметим, что помимо развития ролевого начала формированию рефлексивной позиции личности способствует развитие механизмов эмпатии – "жизни в образе", "перенесении",

"вживании", "вчувствовании", "первопощении", "идентификации" и т.д. Специфичным для эмпатии является механизм мысленного перенесения себя – своего реального "Я" – в ситуацию того объекта, в образ которого вживаются. В результате проекции реальное "Я" оказывается вынесенным за пределы реальной ситуации творца, его пространственно-временных координат в воображаемую для него ситуацию. С данным видом инициации трансцендентального развития личности тесно связана методология надситуативной активности в работах В.А.Петровского.

3) Развитие воли

Развитие воли человека опирается на волевую концепцию П.В.Симонова, согласно которому воля как выразитель автономно-свободного начала есть парадоксальная сущность уже по своему определению запредельная, внемировая. Данный вывод можно проиллюстрировать результатами П.В.Симонова, творца информационной теории эмоций, который пишет, что воля, как "антипотребность", в отличие от феноменов нашего инерциального мира, где тела от толчка ускоряются, а перед препятствием замедляют свое движение, проявляет неинерциальные свойства: 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".

Это позволяет заключить, что механизм действия воли свободен от детерминизма нашего мира, поскольку действие воли индетерминистично, что открывает перед человеком возможность быть личностью как свободной от детерминизма сущностью.

Для того, чтобы проиллюстрировать индетерминистский механизм воли, можно привести выводы Б.Беттельгейма, проведшего несколько лет в фашистских концлагерях и написавшего книгу "*Просветленное сердце*". Он изучил условия лагерной среды, где происходит быстрая деградация личности посредством **тотального детерминизма внешней среды**, благодаря таким условиям лагерной жизни, как: 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 избежать коррозии личности, который предполагал создание сферы автономного поведения, где заключенный мог 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.

Выводы Б.Беттельгейма подтверждены тюремными исследованиями Эллен Лангер и Джудит Роден. Данные исследования показали, что заключенные, которым дали свободу в расстановке мебели в камере, в выборе телевизионных программ стали менее подвержены проблемам со здоровьем и вспышкам агрессии. Если говорить о пожилых людях, то те из них, которые могли по своему вкусу расставлять мебель и комнатные растения в помещении, выбрать программу просмотра телепередач, обнаруживали повышение жизненного тонуса, замедлялся процесс потери памяти. Бездомные, которым предоставлялось право выбрать кровать в хостеле и меню на обед, чаще начинали искать работу, что в большинстве случаев заканчивалось удачей.

В связи с этим приведем некоторые факты, которые проливают некоторый свет на механизм развития воли и зависимостей.

Ученые не знают почему дети, которые любят сладкую и жирную пищу, чаще спиваются взрослыми.

Нездоровая пища с большим содержанием сахара и жира часто нравится детям. Европейские ученые решили исследовать, есть ли прямая связь между злоупотреблением сладостями в детстве и пристрастием к алкоголю во взрослом возрасте.

Об этом пишет австрийское издание Der Standard со ссылкой на исследование в рамках долгосрочного проекта IDEFICS, который занимается исследованием факторов, способствующих проблеме избыточного веса.

Во время исследования ученые наблюдали за 16 тысячами добровольцев в возрасте от 7 до 17 лет из 8 стран Европы. Большинство из них были обследованы медиками, а их родителей попросили ответить на ряд вопросов.

Собранные данные проанализировала Кирстен Мелинг из Университета Гетеборга. Она пришла к выводу, что дети, которые потребляют много сладкой и жирной пищи, в будущем чаще склонны к регулярному употреблению алкоголя.

Это подтверждают и предварительные эксперименты на животных, которые подтвердили прямую связь между любовью к сладкому и алкоголем.

Впрочем, неврологический механизм, который стоит за этим, обнаружить пока не удалось. Вместе с тем, издание отмечает, что исследование показало острую необходимость повышать информированность о последствиях вредной диеты.

Объяснение данного феномена может быть следующим. Все связано с эндогенным (внутренним) этанолом, который вырабатывается в организме человека. Один из путей выработки такого этанола – кишечник, при попадании в который углеводов продуктов (например, риса, в том числе и сладкой пищи), там начинается брожение с выделением этанола. Кроме того, как известно, "жиры лучше сгорают при соседстве с углеводной пищей". Таким образом, углеводная пища+жирная пища способствуют выработке экзогенного этанола, что рано или поздно приводит к выработке у человека (ребенка) алкогольной зависимости. Кроме того, при совмещении сладкой и жирной пищи мы получаем смесь, которая трудно усваивается, что создает в кишечнике брожение, приводящее к выработке этанола. Постоянное присутствие в организме ребенка этанола приводит к его алкоголизации.

Кроме того, человек, употребляющий легко усвояемую сладкую пищу, попадает от нее в зависимость и формирует комплекс зависимости, который может распространяться на другие продукты, например алкоголь.

В этой связи интересен факт: потребление фаст-фуда повышает риск развития депрессии на 40%. К такому выводу пришли британские ученые из Городского университета Манчестера, сообщает MedicalXpress. Специалисты проанализировали 11 исследований, посвященных поиску связи между депрессией и употреблением пищи. Оказалось, что любители фаст-фуда и другой вредной еды с большим количеством углеводов и жиров в 1,4 раза чаще страдали от депрессии или похожих симптомов.

Таким образом, связка углеводов и жиров приводит к депрессии – вероятно вследствие падению общей энергии человека благодаря деформации микрофлоры человеческого кишечника.

Ученые изучили влияние диеты с высоким содержанием глюкозы и фруктозы на содержание полезной бактерии *Bacteroides thetaiotaomicron* в организме мышей. Оказалось, что сахароза, состоящая из глюкозы и фруктозы, блокирует выработку белка Roc (regulator of colonization), необходимый для колонизации бактерии, размножения кишечной микрофлоры. Сахар блокирует активность белка, который необходим для размножения кишечной микрофлоры, связанной с нормальным весом и здоровьем. К такому выводу пришли ученые Йельского университета (США). Микрофлора кишечника играет ключевую роль в здоровье человека, а ее состав зависит от рациона питания. Считалось, однако, что всасывание углеводов происходит только в тонком кишечнике, а сахар никогда не достигает толстого кишечника. Недавно было показано, что сахар может влиять на микрофлору, изменяя ее видовой состав.

Кроме того, само пристрастие к чему-либо (к сладкой пище) вызывает эффект зависимости от других факторов – наркотиков, никотина, алкоголя – по принципу "аккумуляции" психофизиологических состояний.

В этом отношении интерес представляют такие факты (<http://eterra.info/mosaic/pochemu-bolshie-fermyi-ekologichnee-melkih>).

Ученые доказали, что сладкое усиливает депрессию. Диетологи назвали пять популярных продуктов, которые могут усилить депрессию. Как отмечают эксперты, многие люди ошибочно считают, что употребление сладостей помогает временно повысить настроение и избавиться от подавленности. На самом деле десерты увеличивают уровень сахара в крови, однако после, как только уровень сахара падает, настроение заметно ухудшается. Именно поэтому более эффективно употреблять фрукты. Сильные энергетики, представляющие собой

смесь кофеина и сахара, также сильно влияют на уровень сахара, из-за чего организм погружается в стрессовое состояние. Оно значительно ухудшает эмоциональный фон и не помогает избавиться от депрессии. Алкогольные напитки, тормозящие работу центральной нервной системы, притупляют восприятие. Как только действие алкоголя заканчивается, симптомы депрессии начинают значительно усиливаться. Таким образом, принимать алкоголь в подавленном состоянии настоятельно не рекомендуется. В период депрессии стоит отказаться и от газированных напитков. В их состав входит заменитель сахара – аспартам, который блокирует выработку так называемого "гормона счастья" серотонина. Наконец, люди, находящиеся в подавленном настроении, часто испытывают тягу к фаст-фуду. Жирная пища перегружает организм солью и жирами, которые негативно сказываются на микрофлоре кишечника. Из-за этого настроение может стать еще хуже.

Психологи выяснили, что к аморальным поступкам детей толкает сахар. В эксперименте приняли участие более 137 тысяч детей из 25 европейских стран и Канады. Британские ученые выяснили, что из-за чрезмерного употребления сахара подростки склоняются к агрессии, пьют, курят и в целом отличаются нехорошим поведением. В исследованиях участвовали дети от 11 до 15 лет. Как показал эксперимент, молодежь, которая употребляла много сладкого и пила энергетические напитки, в 3,5 раза чаще применяли издевки по отношению к другим. Кроме того, подростки, которые больше других употребляют сахар, в два раза чаще склоняются к дракам и на 95% чаще напиваются. Отмечается, что энергетические напитки влияют на состояние детей сильнее, чем сладкое. Как указали ученые, действие оказывает кофеин, содержащийся в энергетике. В эксперименте участвовали 137,284 детей в возрасте 11, 13 и 15 лет из 25 европейских стран и Канады. Как отметили исследователи, в Великобритании подростки, потреблявшие много конфет, шоколада и энергетиков, на 89% чаще курили и на 72% чаще остальных выпивали. Они в 2,13 раза чаще участвовали в драках и на 69% чаще прибегали к травле других детей. Отмечается, что худшее поведение среди молодежи зафиксировано в Швеции. Вследствие высокого уровня потребления сахара дети более чем в 2 раза чаще практиковали насилие, курили или выпивали. По итогам эксперимента ученые призвали контролировать рацион подростков. Они подчеркнули, что дети старше 11 лет должны придерживаться 30 граммов добавленного сахара в день. К примеру, в банке колы и одном батончике Mars содержится 35 и 33 грамма сахара. Как отметили исследователи, детям 4-6 лет разрешено максимум в 19 граммов сахара в день.

Интересно отметить **психофизиологические особенности укрепления силы воли.** Келли Макгонигал в своей книге "*Сила воли. Как развить и укрепить*" показывает, что максимально эффективная реакция силы воли "остановись и подумай" наблюдается у людей с *высокой вариабельностью сердечного ритма*. К. Макгонигал подразумевает под этим не случаи опасной аритмии, а лишь небольшие ее вариации. Оказывается, что это еще и прекрасный показатель силы воли, и по нему можно предсказать, кто справится с искушением, а кто испытание провалит: те выздоравливающие алкоголики, которые демонстрируют изменения сердечного ритма, когда видят выпивку, скорее всего, останутся трезвыми. А у тех, чей организм не реагирует подобным образом, можно ожидать рецидивов.

Поэтому психологи назвали вариабельность сердечного ритма телесным резервом силы воли – психофизиологическим показателем способности к самоконтролю. На этот резерв влияет множество факторов – начиная от того, чем человек питается, и заканчивая тем, где живет (насколько загрязнена окружающая среда, криминальный ли у вас район, не превышен ли уровень шума и т.д.). Тревожность, гнев, подавленность и одиночество истощают тело и снижают волевой ресурс мозга. Хронический стресс способен добавить к списку вредных привычек человека дополнительные пункты.

Здесь эффективными могут быть физические упражнения. Даже те люди, которые прежде не занимались спортом на регулярной основе, отметили, что им все меньше хочется прибегать к сигаретам, кофеину или сладким плюшкам после ряда несложных физических упражнений.

Есть одно упражнение, которое помогает почти мгновенно увеличить силу воли: **замедлите дыхание до 4–6 вдохов в минуту**. На каждый вдох отведите от 10 до 15 секунд. Тем самым вы

активируете префронтальную кору и увеличите вариабельность сердечного ритма. Объяснить этот феномен можно и при помощи концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга: при вдохе активизируются ресурсы правого эмоционально-образного, генетически более древнего, чем левое полушарие. Если правое полушарие можно назвать инстинктивно-аффективным, то левое организует волевое усилие [Немчин, 1983, с. 78-80]. Таким образом, контроль процесса вдоха может означать и контроль аффективных реакций человека, подрывающих его волевой потенциал.

4) Развитие свободы

Развитие свободы выражает технологию развития способности к свободе, не обусловленной внешним миром поступками, реализованным благодаря **внутренней мотивации поведения**, которая, в свою очередь, связана с **творческой активностью** и ее важнейшим атрибутом – творческим, то есть парадоксальным, диалектическим мышлением. В этом понимании **человеческая личность – это принципиально творческая сущность**, характеризующаяся бифуркационно-парадоксальной, нейтральной природой, полагающейся в основе психической организации творческих, гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации. Такая парадоксальная двойственность 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), **дипластии** (свойственной только человеку способности соединять в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения), **парадоксальном** (многозначном, сумеречном) **мышлении**, **энантиосемии** (двойственность, парадоксальность смыслов), **"операциональной интеграции"**.

В этом же контексте человек развивает **целевое, ценностно-смысловое начала личности, что** связано как с формированием абстрактно-логических, рефлексизирующих механизмов человеческого мышления ("цель есть смысл"), так и развитием мотивационных механизмов человеческого поведения, направленных на будущее и связанных с рефлексией будущего (П.А.Сорокин), что на психолого-педагогическом уровне реализуется в технологии "завтрашней радости" как построения перспективных линий деятельности, разработанной А.С.Макаренко, в воспитательных учреждениях которого имело место и мощное развитие ролевого начала человека в виде функционирования театра, а также системы сводных отрядов, в которых каждый колонист и коммунар мог побывать в разных социальных ролях. Постановка перед учащимися и самопостановка ими целей завтрашней радости, целей средней и дальней перспективы в значительной мере выступали механизмом трансцендентального развития личности и коллектива, их выхода в новую социально-психологическую, жизненную реальность.

5) Развитие творчества

Формирование творческого начала личности предполагает формирование парадоксального творческого мышления и форм деятельности человека как способности выйти за пределы "актуальной данности", что позволяет отразить трансцендентальность мира, а поэтому парадоксальную природу Абсолюта, что достигается на основе **педагогического парадоксведения**.

Творческая личность способна к бисоциативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей; это соединение того, что никогда еще не было соединено в процессе интеграции нескольких элементов и формирования из них новой целостности. Данный процесс предполагает синтез как различных, так и противоположных предметов и явлений, что реализуется в дипластии, продуцирующей парадоксальные феномены – хаос и нейтральность. Важно отметить, что парадоксальность как нейтральный феномен выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации.

Анализ государственных образовательных документов позволяет дифференцировать три образовательные цели: – формирование гармоничной личности, компетентного специалиста (профессионала) и сознательного гражданина (патриота). Рассмотрим более подробно реализацию данных целей.

Формирование гармоничной личности

Как свидетельствует анализ научных источников и наши исследования, главным аспектом личности как тождественной только себе уникальной свободной сущности выступает свобода, которая проявляется как внутренняя мотивация. Последняя, как свидетельствуют психологические исследования, реализуется в так называемой надситуативной творческой деятельности (как способе трансцендирования имеющейся жизненной ситуации). То есть внутренняя мотивация, освобождающая человека от детерминации внешней среды, реализует творческий акт, выступающий деятельностью, свободной от внешних воздействий, деятельностью ради самой деятельности [Кудрявцев, 1997], подобно "искусству ради искусства".

Так, *В.А.Петровский* утверждает, что в надситуативной активности активно-неадаптивного выхода человека за пределы известного и заданного проявляется субъектность, тенденция человека действовать в направлении оценки себя как носителя свободной причинности [Петровский, 1996, с. 91]. Такой надситуативный мотив поведения характеризуется побуждениями, которые являются избыточными с точки зрения удовлетворения актуальных потребностей и которые могут даже находиться на противоположном им полюсе, когда принятие надситуативной цели не возникает из непосредственных требований ситуации [Петровский, 1992]. Однако именно эти характеристики (выход за пределы потребностно-ситуативной детерминации) и описывают развитие внутренней мотивации на ценностном уровне.

Таким образом, органически связанным с внутренней мотивацией и надситуативной активностью является феномен творческой деятельности: *Д.Б.Богоявленская* обнаружила, что творческая активность не стимулируется ни внешними факторами, ни влиянием внутренних оценок, но характеризуется выходом за пределы заданной цели и высоким уровнем креативности [Богоявленская, 1982, с. 34-59].

Поэтому формирование внутренней мотивации к определенному виду деятельности проистекает из развития творческой составляющей участников образовательного процесса, когда формирование (и развитие) творческой личности является главным механизмом кристаллизации внутренней (самодетерминированной) мотивации поведения человека, а творчество при этом является выходом в сферу многозначного, многомерного понимания реальности и ее освоения. Здесь творчество предполагает актуализацию надситуативности как способности субъекта преодолевать принцип целесообразности, выходить за рамки "здесь и теперь" [Кудрявцев, 1997], как умение видеть целое раньше частей, преодолевать границы непосредственной данности и использовать в процессе реализации механизма целеполагания категории потенциально-возможного, виртуального. Следовательно, именно творчество является краеугольным фактором реализации личности человека, способной к самодетерминации.

Важно, что внутренняя мотивация формируется на путях непрагматической деятельности (которой и выступает творчество): эксперименты *Ричарда де Чармса* показали, что если человек получает вознаграждение за работу, которую он выполняет по собственному желанию, то внутренняя мотивация этой деятельности будет ослабевать; а если же человек не вознаграждается за неинтересную деятельность, то внутренняя мотивация к ней может парадоксальным образом усилиться [Хекхаузен, 2003, с. 727].

Следовательно, творческая активность реализуется принципиально как непрагматическая активность, не направленная на получение результатов.

Формирование компетентного специалиста

Рассмотрим главные аспекты формирования компетентного специалиста. Здесь можно согласиться с общепринятым мнением, что высшим уровнем развития компетентности является способность к творчеству – творческому мышлению и деятельности.

Следовательно, творчество выступает высшим уровнем развития компетентного специалиста.

Формирование гражданина

Рассмотрим главные аспекты формирования гражданина. Наш анализ указанного процесса позволяет прийти к выводу, что системоформирующее качество гражданина связано с его способностью работать в команде (коллективе, сообществе).

При этом, самым высоким уровнем развития жизненной активности человека выступает творческий труд. Одно из простых и эффективных условий превращения труда в творческую активность – включение работника в коллективную трудовую активность, в которой выгоду от труда получает коллектив, и только через коллектив впоследствии требуемые блага получает каждый отдельный человек ("от каждого по способностям, каждому по потребностям"). Таким образом, истинный труд на благо коллектива освобождает этот труд от прагматической ориентации, превращая его в творческую активность.

В.В.Кизима полагает, что низкий уровень социальной синергии в капиталистических социумах проистекает из отчуждения труда, когда нарушается принцип "обратной связи", который неукоснительно действует в общинном социуме, где управление осуществляется выборными элементами – старостами, атаманами, гетманами и т.д., живущими в толще этой общины. В результате член общины не был отчуждаем от продуктов своей деятельности вследствие принципа "сифонного" распределения материальных благ. При нарушении этого принципа процесс потребления материальных благ перестает быть "симметричным" процессу производства этих благ.

Для того, чтобы устранить это явление отчуждения в процессе трудовой деятельности, *В.В. Кизима* предлагает перейти от отношений наемного труда к отношениям самоуправления, тогда субъект труда, который одновременно является субъектом управления этим трудом, будет творческим субъектом, а мотивация его деятельности будет находиться в нем самом (что соответствует торжеству принципа самодетерминации, характерного для общинного типа хозяйствования). "Последнее обстоятельство означает возможность такой производительности труда, какой не было в прежнем социализме, какой нет в существующем капитализме. Речь идет об обществе самостоятельных и одновременно связанных в единый общественных организм самоуправляющихся ассоциаций разных уровней, об обществе не государственно-бюрократического, а демократического социализма" [*Кизима, 1996, с. 59–63*].

Образцом данного самоуправляемого общества можно считать так называемый "*эксперимент Мондрагона*", который анализирует *В. В. Кизима* [*см. Кизима, 1996, с. 64–68*]. Речь идет о ***Мондрагонской группе кооперативов в испанском городке Мондрагон в Стране Басков***. Если в акционерных кооперативах традиционного типа акции, в которых выражается собственность кооператива, можно продавать и передавать, то есть, рабочая собственность может отчуждаться от инвесторской собственности (что рано или поздно приводит к саморазрушению таких кооперативов), то в кооперативах Мондрагона используется совершенно иная модель: здесь новые члены приобретают акции не за деньги, а "на основе труда", когда в качестве оплаты вступительного взноса вступающие члены авансируют свой труд в размере годовой зарплаты. Для каждого члена кооператива открывается индивидуальный счет, на котором фиксируется его доля в капитале кооператива. На индивидуальный счет поступает 6 % годовых, при этом они представляют собой заем кооперативу. Прибыль каждый год вписывается в кредит индивидуального счета, а потери – в дебет, при этом он является как бы внутренним банком, из которого при необходимости изымаются средства для коллективного инвестирования кооператива.

Индивидуальный счет при этом растет не пропорционально количеству акций члена кооператива, а в соответствии с его вкладом в прибыль, который зависит от уровня квалификации и "оклада" члена кооператива.

В Мондрагоне прибыль отличается от таковой на капиталистической фирме, где прибыль есть доход, получаемый после вычета всех издержек производства (включая и "затраты" на труд). В Мондрагоне же прибыль есть доход после вычета всех нетрудовых издержек, так как здесь труд является не "затратой", а капиталом, авансируемым членами кооператива.

Благодаря такому экономическому механизму кооперативы в Мондрагоне являются экономически стабильными и легко противостоят экономическим спадам в производстве. А по оценке специалистов производительность и рентабельность рассмотренного типа кооперативов

выше, чем на капиталистических предприятиях, где ныне звучат голоса в пользу более равномерного распределения частной собственности.

Мы видим, что коренное отличие между традиционным типом кооператива и рассмотренным типом лежит в *неакционерной форме собственности* и в *ограничении доли наемного труда*. Здесь также наблюдается *уравнительный принцип принятия решения* (“один член – один голос”). Отсутствие акций выступает фактором *экономической самодетерминации* кооператива, его общинной закрытости, так как члены кооператива не продают акции и не привлекают дополнительных собственников. Как пишет В. В. Кизима, “понятие “право собственности” в применении к Мондрагону теряет привычную определенность. То, чем здесь “владеют”, представляет собой как бы совместно установленное “пространство” для совместных действий, подобных совместной деятельности ученых или профессионалов. Поскольку такие пространства не могут находиться в индивидуальном владении, они не могут ни накапливаться, ни делиться, ни продаваться... вступление в кооператив представляет собой не столько “инвестирование” в фирму, сколько согласие “разделить судьбу” со своими коллегами по работе”. Поэтому это пространство... даже “не общественная собственность”, поскольку это вообще не часть собственности, которой можно владеть. Это демократический общественный институт” [Кизима, 1996, с. 67–68].

Совместное экономическое пространство рассмотренного типа кооперативов значительно сокращает действие принципа частнособственнического индивидуализма, а человек здесь включается в общее пространство на правах неотчуждаемого члена, так как прибавочный продукт кооператива здесь индивидуально никем не присваивается. То есть отношения “индивидуум – коллектив индивидуумов” заменяются на такое отношение, в котором нет экономической дифференциации индивида и коллектива. То есть обнаруживается слияние функции управления и производства, что обнаруживает краеугольный принцип синергии – *самодетерминацию*.

В плане самодетерминационных механизмов в сфере трудовой деятельности можно говорить о так называемых *мотивированных умениях*, которые доставляют работающим удовольствие и выступают *источником творческого труда – труда ради самого труда*.

По мнению Сергея Хапрова, директора Института семантики систем, данный подход позволяет исследовать любую систему на ограничения. Ему характерны также: поиск способов преодоления ограничений носит самогенерирующийся характер; вызов конвейерной экономике и европейскому регулированному государству; преимущества в инновационной, изобретательской экономике (kramola.info/vesti/rusy/russkie-kulturnye-kody).

Подобный подход характерен и для соборных примитивных сообществ, о чем можно прочитать в книге Жан Ледлофф “*Как вырастить ребенка счастливым*”, где американская исследовательница повествует о годах, проведенных ею в одном из племен южноамериканских индейцев, для которых свойственен именно творческий коллективный стиль жизни, бросающий вызов рутинному труду. Интересно, что в их языке нет слова “труд”, поскольку любая активность приносит им удовольствие. Автор повествует о том, что индейцы, в племени которых она жила, каждый день совершали маленький подвиг: они носили воду из реки, что требовало довольно рискованного спуска по лесистому склону. Ж.Ледлофф пишет, что индейцы с их природной смекалкой могли бы давно уже изобрести легкий и безопасный способ доставки воды, но они этого почему-то не делают.

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].

Приведем еще некоторые **факты**.

В 1974 году А. Раппопорт (Торонтский университет) показал, что самая эффективная манера общения людей заключается в: 1) сотрудничестве; 2) обмене; 3) прощении. То есть если индивидуум, структура или группа сталкиваются с другими индивидуумами, структурами или группами им выгоднее всего искать союза и сотрудничества. Этот вывод был подтвержден в результате проведенных в 1979 году Р. Аксельродом конкурса между автономными компьютерными программами, способными реагировать, подобно живым существам, а также пребывающими в коммуникации друг с другом. Было получено 14 дискет с программами, которые прислали его коллеги из разных университетов. Каждая программа предлагала разные модели поведения (в самых простых – два варианта образа действий, в самых сложных – сотни). Победитель должен был набрать наибольшее количество баллов. Как выяснилось, некоторые программы пытались как можно быстрее начать эксплуатировать соседа, украсть у него баллы и изменить партнера. Другие стремились действовать в одиночку, ревностно охраняя свои достижения и избегая контакта с теми, кто способен их похитить. Были программы с такими правилами поведения: "Если кто-то проявляет враждебность, нужно попросить его изменить свое отношение, потом наказать". Или: "сотрудничать, а затем неожиданно вероломно предавать". Каждая из программ многократно вступала в борьбу с каждой из конкуренток. Программа А. Раппорта, вооруженная моделью поведения СВОП (Сотрудничество, Взаимный Обмен, Прощение), вышла победительницей. Более того, программа СВОП, внедренная в гущу других программ, сначала проигрывала агрессивным соседям, однако впоследствии не только одержала полную победу, но и "заразила" других, поскольку соперники поняли, что ее тактика наиболее эффективна для зарабатывания баллов [Вербер, 2009, с. 133-134].

Исследования, проведенные в западноевропейских школах показали, что **при коллективном групповом учебном процессе с использованием принципов сотрудничества происходит значительное умственное развитие детей**. П. Брайнет провел серию исследований учебной деятельности участников образовательного процесса, также пришел к выводу, что в общении, в коллективной деятельности учащихся реализуется умственное развитие учащихся [Меняев, 1992]. При этом, "Если сравнивать результаты индивидуальной и групповой (в парах) работы, то видно, что дети, работая совместно, не только лучше выполняют задание, но и находят лучшую аргументацию, дают более точные ответы, обращаясь к ежедневной практике жизни в школе и семье. Конкретное взаимодействие используется ими именно как зона ближнего развития, где два партнера строят работу в паре как систему деятельностей" [Каругати, Селлери, 1966]. "Малая группа в учебном процессе активизирует потребность в самореализации у каждого участника учебного процесса" [Третъяков, Сенновский, 1997, с. 11].

Важно отметить, что в этом случае меняется мотивационная картина учеников, когда их мотивация становится не конкурентной, но кооперативной, когда сотрудничество в группе выходит на первый план. "Соответственно и групповая деятельность может строиться на основе принципов кооперации (взаимопомощь и сотрудничество) и конкуренцию (соперничество, соревнование).

Эксперименты показали, что группы с кооперативным типом отношений преобладали над конкурентным как по общей атмосфере во время работы, так и по качеству самой работы. Кроме того, члены групп с конкурентной мотивацией меньше удовлетворены работой, чаще конфликтуют и спорят между собой, а производительность их работы значительно ниже, чем в группах, работающих на кооперативной основе" [Петрушин, 1994, с. 255].

В одной из работ американские исследователи *Д. и Г. Джонсон* отмечают: "Есть три основные способы взаимодействия учащихся друг с другом в процессе обучения. Они могут соревноваться, чтобы убедиться, кто "лучший". Они могут работать индивидуально, чтобы достичь цели, не обращая внимания на других учеников. Наконец, они могут работать совместно при заинтересованности в обучении друг друга. В ситуации совместного обучения ученики отмечают успехи друг друга; поддерживают друг друга в стремлении завершить предложенную работу; совместно обсуждают материал, который изучается; помогают друг другу анализировать задачи и определять их виды; преобразовывают информацию в другие формы – свои слова, рисунки, диаграммы; отыскивают связи изучаемого материала с ранее изученным; стимулируют радость приобретения опыта совместными усилиями; учатся сотрудничеству, несмотря на индивидуальные различия [Johnson, Johnson, 1985].

В этой связи особенно эффективны такие системы обучения (например, технология группового обучения *В.К. Дьяченко, И.Б. Первин, М.Д. Виноградова, Н.Е. Щуркова*, адаптивная система обучения *А.С.Гриницкой*, система типологизации групп и коллективной деятельности *Р.А.Утеевой*), в которых используются уроки-практикумы, когда на группы разделяет весь класс с возможным циклическим обменом заданиями и обязательным отчетом каждой группы. При этом могут использоваться как гомогенные, так и гетерогенные группы.

Как показали *В.К. Дьяченко и И.Б. Первин*, групповая форма работы на уроке может применяться для решения почти всех основных дидактических задач. Главными особенностями организации групповой работы учащихся на уроке являются: класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач; каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя; задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы; состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы [Лейметс, 1975, с. 43].

Таким образом, можно дифференцировать три глобальные цели образования в контексте триединого развития: 1) гармоничная личность как субъект общественно-личностных ценностей; 2) гражданин как патриотический субъект; 3) компетентный специалист как субъект деятельности.

Эта триединная цель развития человека реализуется благодаря формированию у учащейся молодежи способности к творческой деятельности (активности). Следовательно, творчество предстает магистральной и интегральной целью образования как системы и общественного института.

Рассмотрим **примеры стимулирования творческой деятельности**.

"В американской печати появились сообщения об экспериментах по сенсорному стимулированию творческой деятельности. Речь в них идет о световых, звуковых, температурных и прочих воздействиях. Практически это выглядело так: исследуемые сидели в креслах, которые вибрировали и откидывались по неожиданной для участников эксперимента программе; на стены проецировались яркие разноцветные вспышки; в помещении температура менялась в чувствительных пределах; звучала музыка на струнных и ударных инструментах; воздух насыщался сильными ароматическими веществами. В дополнение ко всему подопытным давали вкусовые раздражители – специальные конфеты. Как ни странно на первый взгляд, результаты подобного "силового" давления оказались обнадеживающими. Тесты зафиксировали повышение продуктивности, глубины и оригинальности мышления испытуемых" [Лук, 1978].

"Целых пятнадцать лет работал японец Йосиро Накамацу над конструкцией своего кресла, которое недавно на выставке необычных изобретений в Токио получило первую

награду. "Кресло для размышлений доктора Накамацуе, – пишет токийская газета, – имеет подставку для ног, которые обогреваются инфракрасными лучами. На высокой спинке установлена специальная подушечка для головы – она испускает микроволны, проникающие в мозг. Это усиливает снабжение мозга кровью и якобы улучшает мыслительные способности. Студенты одного из университетов Японии, испытывавшие кресло, уже после десяти минут сидения в нем гораздо лучше запоминали числа, быстрее складывали их, множили..." [*Знание – сила, 1985*].

"Американский медик Майкл Мэрфи на протяжении десятка лет занимался тестированием "гениев" – людей, добившихся выдающихся результатов в разных областях деятельности: спортсменов – победителей олимпиад, композиторов, художников, ученых, нобелевских лауреатов. Данные тестирования были заложены в ЭВМ. Затем Мэрфи начал прием лиц, неудовлетворенных своим физическим и психическим здоровьем, своим социальным статусом. Этим людям также подвергали тестированию по широкой программе, результаты которого вводили в ту же ЭВМ.

Машина сравнивала характеристики "больных" и "гениев", выявляя в пациентах скрытые дарования. Затем приглашались крупные специалисты в области обнаруженной у пациента творческой способности и по индивидуальной программе обучали его, например, изобразительному искусству или музыке. Обучаемому давались все необходимые технические средства – вплоть до студии. Через весьма непродолжительный срок – от 3 до 6 месяцев – пациент становился мастером: он демонстрировал это на публичном экзамене, где дирижировал оркестром, исполнявшим сочиненную им симфонию, или открывал свою художественную выставку. Вместе с проявлением творческого дара приходило и полное выздоровление. Пребывание в основанном Мэрфи в Калифорнии "Институте здоровья" по карману лишь богачу – оно стоит 300 000 долларов" [*Рич, 1987*].

"Так, не умевшие рисовать в состоянии гипноза выполняли "похожие" реалистические портреты, легко входили в заданную роль, результативнее играли в шахматы и т. д. Как правило, испытуемые после примерно 10 сеансов получали возможность активного творческого рисования уже в состоянии бодрствования" [*Райков, 1983*].

б) Развитие эмпатии

Формирование эмпатической способности к любви и самопожертвованию осуществляется на основе развития эмпатии как способности человека вставать на точку зрения другого человека, сопереживать его эмоциональным состояниям. Это, в свою очередь, предполагает кристаллизацию состояния открытости человека миру, которое предполагает значительное повышение эмоционально-энергетического тонуса человеческого организма, что, собственно, и реализует состояние любви как способности быть всем, которая выступает энергией как полевой характеристикой, обнаруживающей свойство вездесущести.

Проведенный анализ позволяет заключить, что **для осуществления развития личности человека** следует поместить его в развивающую социально-педагогическую среду, которая, **во-первых**, должна генерировать творческую деятельность, творческую активность по **бисоциативному созданию жизненных смыслов как системных целостностей** и порождать механизмы внутренней мотивации.

Во-вторых, данная среда должна быть приближена к жизни (что соответствует принципу контекстного обучения, согласно которому учебный процесс в системе профессионального образования должен в его наиболее существенных чертах имитировать, моделировать будущую профессиональную деятельность студента).

В-третьих, данная среда должна способствовать формированию у человека внутренней мотивации как трансцендентальной позиции – через его погружение в парадокс, позволяющий генерировать творческую активность по созданию жизненных смыслов.

Итак, процесс развития человека начинается с мировоззренческого аспекта (выражающего высший уровень жизненных ценностей человека), который актуализируется при помощи развития парадоксального мышления. Данный момент является решающим в представленной системе

формирования внутренней мотивации, отличающейся от других подобных систем, основанных на линейном представлении о ее формировании как постепенно растущей сущности. Однако внутренняя мотивация выступает новым качеством, переход к которому должен совершаться благодаря диалектико-синергетичному механизму фазового перехода, когда появление внутренней мотивации имеет сходство с процессом "пробуждения от сна серой обыденной жизни" (Л.Н.Андреев), просветления, "взрыва" (А.С.Макаренко) – неважно, будет ли этот взрыв иметь место на тренинговых занятиях, или, накапливаясь "подспудно", через несколько месяцев или лет внезапно сфонтанирует в новое качество – внутреннюю мотивацию, которая подобна воландовской свежести осетрины – имеет "первую свежесть", она же и последняя.

В контексте **педагогической синергетики** реализовать развитие человека в направлении формирования подобной внутренней трансцендентальной мотивации можно при помощи педагогики жизненных фактов, которая на основе подбора существенных (как тривиальных, так и **парадоксальных**) жизненных фактов (почерпнутых непосредственно как из жизни, так и из педагогической деятельности), а также педагогических ситуаций, погруженных в тренинговые формы обучения, позволяет трансформировать сознание обучающегося и инициировать творческие формы деятельности, что выступает фактором развития личности человека.

Если ключевым аспектом творческого акта и творческого человека как инициатора этого акта является самодетерминация как внутренняя мотивация его поведения, то это же свойство является и ключевым для личности, "Я" человека, которое по своему определению способно осуществлять свободные поступки и обнаруживает внутреннюю мотивацию – внутренний самодетерминированный регулятор человеческого поведения. Поэтому личность человека – это принципиально творческая, самодетерминированная божественная сущность, которая внутренне присуща человеку (содержится в нем в виртуально-скрытом виде и оказывается потенциальным ресурсом его эволюции) и одновременно есть цель его развития. И для того, чтобы воспитать самодетерминированное творческое, а поэтому парадоксальное человеческое существо, следует привлекать парадоксальную же многогранную социально-педагогическую среду и соответствующие многомерные педагогические влияния.

На уровне **конкретных психофизиологических механизмов** процесс трансцендентального формирования личности реализуется в контексте концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга. В онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенный рост полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется, обнаруживая состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, в сущности превращается в ребенка с его пластичной психикой и непосредственностью восприятия мира (что выступает, в известной мере, акмеологичным идеалом).

Можно сказать, что развитие человека проходит от правополушарного, подсознательного аспекта психики (у младенца оба полушария функционируют как единое целое в основном по принципу правого полушария) к левополушарному (сознательному), а от него – к функциональному состоянию полушарного синтеза.

Изложенное выше позволяет по-новому понять онто- и филогенетическую динамику полушарий, которая обнаруживает движение от **подсознательного** (правополушарного) к **сознательному** (левополушарному) аспекту психической деятельности, а от него – к их синтезу и выходу на уровень **сверхсознательного** (К. С. Станиславский, В. П. Симонов) как креативного статуса человека, характеризующегося состоянием **единства противоположностей**, которое С.Б.Церетели называл Истиной, и которое на уровне психического отражения действительности реализуется в феномене дипластии – способности человеческого мышления совмещать в одном жизненном контексте взаимоисключающие друг друга вещи.

Именно постулируемый П. В. Симоновым **принцип сверхсознательного** (на уровне которого антагонистические полушарные стратегии познания мира уравниваются и гармонизируются) выступает системным свойством целого – новым эмерджентным свойством, не присущим целостному человеку, как детерминированному (несвободному) существу. Именно на уровне данного сверхсознательного реализуется механизм свободы человеческой личности, выступающий одной из главных проблем современной науки.

Таким образом, личность человека как, по определению, свободная и самодетерминированная сущность, может быть таковой в сфере сверхсознания – системного свойства целого. В данной, говоря языком синергетики, в сверхсистемной, надддитивной сфере сверхсознания преодолевается детерминистская природа человека, выступающего одним из элементов Вселенной, в которой все взаимосвязано со всем на основе бытийного принципа "тотального детерминизма".

Рассмотренное позволяет концептуализировать новое направление педагогической теории и практики – **педагогическую парадоксологию**, в рамках которой получают развитие методики развития у учащихся творческо-парадоксального, диалектического познания, мышления и освоения действительности.

Вместе с тем, трансцендентальная сущность личности требует своего дальнейшего раскрытия в ряде ключевых аспектов, например, касающегося природы самого выхода за свои пределы, особенностей перехода в новое состояние субъекта и объекта и возможно – возврата на обновленные позиции (принцип обратимости как необходимое условие сформированности интеллектуальной операции у Ж.Пиаже). Трансцендентальное движение мысли должно быть глубже соотнесено с подобными движениями в природе (квантовая физика, внутриатомарные переходы, нанодинамика) и обществе (социодинамика, конфликты, посредничество и т.д.).

1.8. САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК СВЯЗЬ С ФИЗИЧЕСКИМ ВАКУУМОМ

В связи с анализом проблемы сознания/самосознания отметим, что одним из механизмов их реализации выступает процесс *самоидентификации*. Рассмотрим взаимодействие человеческого "Я" с физическим телом, ибо помимо того, что человек идентифицирует себя со своим "Я" (некой нейтрально-трансцендентной сущностью, *локализуемой на уровне физического вакуума*), он должен осознавать себя как свое физическое тело в совокупности его свойств, функций, отправлений.

В этом случае проблема идентификации переходит в материальную плоскость, где она проявляется в одной из основных проблем психологии и естествознания, связанную с взаимодействием самосознания (человеческого "Я") с физической реальностью, что проявляется в понимании физического механизма *субъективных ощущений человека (таких как радость, страдания, боль* и др.), которые обеспечивают самосознание (самоидентификацию) на соматическом уровне, захватывающем сенсорную и эмоциональную сферы человека.

Без сомнения, идентификация человека на соматическом уровне реализуется в *механизмах боли и удовольствия* (счастья и несчастья), которые регулируют жизнь человека и выступают соматическим базисом его самосознания.

Здесь обнаруживается проблема связи боли и удовольствия с физическим вакуумом (прообразом человеческого "Я"), то есть проблема *локализации боли-удовольствия в конкретном сегменте вакуумной решетки*.

Таким образом, возникает вопрос о *смысле удовольствия-страдания (счастья-несчастья) в контексте физического вакуума* как человеческого "Я". В общем плане этот смысл имеет такие очертания.

Удовольствие и страдание (боль), которые испытывает организм, связаны с увеличением и уменьшением энергии (жизненного тонуса) этого организма, что приводит к *возбуждению физического вакуума* в сегменте вакуумной решетки⁵⁸, имеющем конкретную локализацию, к которой привязано человеческого "Я" – его можно назвать *"бессмертной и неуничтожимой душой" (монадой, атманом) как принципом целостности и вечности человеческого существа*.

Рассмотрим связь удовольствия и страдания (боли) на уровне *человеческого здоровья*, которое определяется общей энергетикой организма (уровнем его жизненного тонуса), делающей организм *системным целым*, в котором все связано со всем. В этом понимании здоровье организма определяется и его целостностью и взаимной (волно-полевой) интегрированностью всех его органов и систем, что позволяет достигать эффекта когеренции. В этом понимании болезнь – есть декогеренция, дисгармония, распад элементов организма, что сопровождается падением энергии организма.

В связи с этим отметим, что 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: поскольку синтез, возобновление биологических структур требуют расходов энергии (и, в частности, кислорода), то *дефицит энергетических ресурсов* должен привести к усилению процессов распада и возникновению боли, когда процессы, которые увеличивают дефицит кислорода, – застой в крови, ишемия (недостаточное снабжение тканей кислородом), действие ядов (которые блокируют процессы окисления), механические действия, тепло – приводят к усилению боли (при шизофрении, психической болезни аутическо-эгоцентрической природы, наблюдается недостаток энергии на

⁵⁸ "С высокой вероятностью можно заключить, что эфир (вакуум, физический вакуум и т.д.) состоит, как минимум из двух составляющих – "темной энергии" (среды) и "темной материи". Первая составляющая – "темная энергия" – является хранителем и распределителем электромагнитной энергии. Она ответственна за все электромагнитные взаимодействия и деформациями ее являются электрическое и магнитное поля. Вторая составляющая – "темная материя" – является "светоносной составляющей эфира", ретранслирующей электромагнитную волну при непосредственном участии вышеупомянутой "темной энергии". На эту роль больше всего подходят аннигилировавшие электронно-позитронные пары (так называемые "виртуальные пары"), реально заполняющие пространство и поляризующиеся при наложении электрического поля" (Геннадий Ивченков).

уровне кровоснабжения тканей кислородом из-за повреждения эритроцитов крови, связывающих кислород).

И наоборот, все то, что снижает потребность тканей в кислороде – покой, холод, усиление кровотока – уменьшает боль. При этом негативные эмоции сигнализируют кроме прочего о дефиците энергетических ресурсов в организме.

Интересно, что боль, как правило, сопровождается воспалительными процессами тканей, которые краснеют – "расширяются", "открываются", приводя не только к усилению трофики (питания) тканей, но и к активизации полевых процессов в тканях. Такой сценарий разворачивания боле поясняется спазматическим действием некоторых лекарств, ингибирующих боль. Как пишет А.Н.Стацкевич в статье *"Итоги пятилетней работы"*, "При боли издавна применяют, например, анальгин. Анальгин – производное пиразолона. Пиразолоновые производные, подобно препаратам меди, цинка, алюминия, висмута, кальция, йода, хлора, кислотам, спиртам и дубильным веществам (независимо от их химической структуры) обладают свойством уплотнять белки – именно поэтому все эти вещества издавна применяются при лечении воспалений" [Стацкевич, 2013].

Следовательно, можно прийти к выводу о том, что такие феномены, как вампиризм, вандализм, обуславливаются энергетическим дефицитом и требуют разрушения биологических (материальных) структур, что приводит к эманации этими разрушенными объектами энергии-времени (это показали Н. А. Козырев, А.И.Вейник и др. [Козырев, 1982; Вейник, 1991]).

Таким образом, в плане физиологическом болезненные феномены, например страдание, вызывает (вызывается) падение энергии, а удовольствие – ее набором. Данные болезненные феномены реализуются не только на уровне **соматическом**, но и **психическом**.

Эгоцентрическая установка людей аутично-шизофренического спектра, которая проявляется в том числе и в стойком противостоянии "Я" и не-"Я", приводит к обеднению их энергоресурсов, к развитию установки на (энергетический, или психологический) вампиризм, что активизирует "вампирический канал" получения энергии и приводит к ослаблению естественных физиологических механизмов генерации энергии. Наверное поэтому у шизофреников фиксируется повреждение эритроцитов, функции которых связаны с генерацией энергии на основе усвоения кислорода. У аутичных детей при этом фиксируется нарушение работы кишечно-желудочного тракта, когда пища, призванная энергизировать организм, полностью не усваивается.

Факт недостатка энергии как провоцирующий фактор заболеваний аутично-шизофренического спектра можно продемонстрировать словами И.П. Павлова, который писал, что "При наблюдении шизофренических симптомов я пришел к заключению, что они есть выражение хронического гипнотического состояния... Конечно, последнее, глубокое основание этого гипноза есть слабая нервная система, специально слабость корковых клеток. Но естественно, что такая нервная система при встрече с трудностями, чаще всего в критический физиологический и общественно-жизненный период, после непосильного возбуждения неизбежно приходит в состояние истощения. А истощение есть один из главнейших физиологических импульсов к возникновению тормозного процесса как охранительного процесса... Я с большим убеждением говорю, что кататония и шизофрения не болезни, а первое физиологическое средство против болезни".

Проблема эмоциональной холодности аутиста и шизофреника – характерные черты современного человека, эмоционально отчужденного не только от социума, но и от самого себя и глубинных энергетических источников Вселенной.

Согласно информационной теории эмоций П. В. Симонова, эмоция есть реакция на дефицит актуальной информации. Иными словами, если человек испытывает дефицит информации о том или ином актуальном для него событии, то возникает эмоциональная (ориентировочная, поисковая, стрессовая) реакция. Аутизм как раз характеризуется эмоциональной холодностью и шизоидной изолированностью. Шизоидность как раз и характеризуется тем, что человек не дифференцирует высоковероятностные (низкоинформационные) и низковероятностные (высокоинформационные) сигналы внешней среды, поэтому все поступающие сигналы могут восприниматься как одинаково угрожающие или одинаково благоприятные (в зависимости от психологической направленности человека) [Фейгенберг, 1986].

Аутизм – левополушарное нарушение (преобладает активность левого полушария), которое у ребенка (с преобладанием функций более генетически древнего правого полушария) является

нетипичным. Такой ребенок, еще не освоив правополушарные формы отражения действительности (в рамках которых информационные сигналы воспринимаются адекватным образом, что формирует элементы опыта, который ориентируется на праволушарные эмоциональные формы психической активности, ориентирующиеся на высоковероятные события внешней среды), сразу начинает существовать в поле левополушарной активности, что эскалирует шизотивные формы поведения. Интересно, что эффективным методом лечения аутизма у детей есть животнотерапия – контакт с животным, с которым это взаимодействие в основном может реализовываться на правополушарном эмоциональном уровне, приводит к мобилизации у аутиста правополушарных форм активности.

Итак, детский аутизм есть сигнал преждевременного развития левополушарных форм в результате недостаточной отработки правополушарных эмоциональных форм отражения и освоения действительности, или суженной социальной сферой данной отработки (например, у детей-маугли данная сфера фокусируется на своем природном окружении).

Данная недостойность может быть спровоцирована системой запретов, которые накладывают на ребенка взрослые на ребенка, младенца, что иллюстрируется вседозволяющим воспитанием детей до 5-6 лет у североамериканских индейцев (Э. Эриксон: "Детство и общество", Ж.Ледлофф: "Как вырастить ребенка счастливым"). Система запретов (например, чрезвычайный контроль анальной сферы, который имеет место в культурных стереотипах германского народа) приводит к формированию специфических акцентуаций у целых народов – у немцев, например – развитие анальной анакастической ориентации. При этом ребенок особенно чуток к состоянию родителей и если они испытывают страх, то он эскалируется и в ребенке. Это может быть одной из причин шизофренизации детей, когда родители выступают средоточием шизо-аутичных проблем у детей.

Вообще-то развитие человека в онто- и филогенезе идет от состояния правополушарной эмпатийной вовлеченности, интегрированности в космопланетарную среду (примитивные социумы, ребенок, дикарь) к левополушарной аутичной индивидуализации (современный человек, взрослый), а от них к правополушарным формам, но на более высоком уровне развития (у пожилого человека, а также пожилого социума). Так, наша современная аутично-шизоидная среда сейчас глобальным образом сдвигается в сторону открытости (Интернет, мобильная связь, глобализация и проч.), что говорит о вступлении человечества к критическую фазу своего развития.

Следует добавить, что холодная эмоциональность аутиста и шизоида сопровождается общим энергетическим упадком (эмоция есть функция энергии). Известно, что (как показали исследователи института кинесиологии в США), отрицательно-критическое отношение к действительности (состояние отчужденности, аутизма) вызывает падение жизненного тонуса, или жизненной энергии человека (даже когда человек врет по мелочам, у него падает уровень энергии). Таким образом, шизоидность развивается в результате критики действительности. Было также показано, что при взаимодействии людей, у них наблюдается выравнивание энергетических потенциалов (энергетический вампиризм). Поэтому аутизм лечится общением с животными, а также с существами, чей энергетический потенциал высокий (это жизнеутверждающие личности, характеризующиеся фундаментальным оптимизмом и проч.).

Процессе энергоинформационного обмена организма и внешне среды, который сопровождается колебаниями в контуре "удовольствие-страдание", обеспечивается на уровне нейтрального основания реальности – физического вакуума, выступающего принципом целостности всего и вся.

Таким образом, **Целое** как соединяющее разные и противоположные сущности – есть нейтральное, то есть целое обнаруживает божественно-личностную природу физического вакуума.

При этом энергия, которая восстанавливает Целое, организуя согласованное взаимодействие его частей, служит средством гармонизации всего и вся, то есть выступает фактором уменьшения травм, болезней человека, а также аварий и нарушений целостности объектов в космосоциопланетарной среде.

Блаженный, святой, праведный, просветленный человек как божественная личность выступает фактором целостности, излучая энергию, приводящую к уменьшению аварий, болезней, конфликтов, разрушений. Делает же человека праведным (и блаженным, то есть постоянно получающим удовольствие) приток энергии в результате его открытости Абсолюту, совершаемому через нейтральную сущность – физический вакуум.

В связи с этим отметим, что связь предметов и явлений Вселенной с физическим вакуумом реализуется и на уровне геометрических форм (например, "пирамиды в пропорциях золотого сечения") способны генерировать энергию, выступающую фактором гармонизации окружающего пространства.

Данный вывод созвучен исследования П.П.Гаряева [Гаряев, 1993, 1997, 2009], который полагает, что человек является самочитаемой текстовой структурой, а генетический аппарат реализует свой потенциал через резонансные механизмы⁵⁹ и голографическую память с помощью одной из разновидностей биополя – лазерных полей, способных излучать свет и звук. Хромосомы излучают широкий спектр от ультрафиолетового до инфракрасного и могут друг у друга считывать множественные голограммы с той или иной информацией. В результате возникает световой и акустический образ будущего организма и всех последующих поколений обстоятельство, находящее свое отражение в теории "формирующей причинности" Р.Шелдрейка [Sheldrake, 1981, 2003, 2005]⁶⁰, согласно которой формы живых самоорганизующихся систем определяются "морфичными полями", которые задают форму атомам, молекулам, кристаллам, органелле, клеткам, тканям, органам, организмам, обществам, экосистемам, планетарным системам, звездным системам, галактикам – иными словами, они задают форму системам любой сложности и служат основой целостности, которую мы наблюдаем в природе и которая есть нечто большим, чем просто сумма составляющих ее частей (в синергетике это – системные свойства целого, обнаруживаемые аддитивный эффект).

Таким образом, развитие живого организма детерминировано принципом формирующей причинности Р. Шелдрейка, которая связана с разрешением проблемы морфогенеза, касательно которой Г.Хакен ставит вопрос:

Откуда сначала недифференцированные клетки знают, где и каким образом дифференцироваться? Ведь, как свидетельствуют эксперименты, такого рода информация не содержится в отдельных клетках с самого начала (например, в ДНК). Ответ заключается в том, что клетки получают отмеченную информацию от окружающих клеток, из своего положения в клеточной ткани, из своего положения в космопланетарной среде. Так, "в экспериментах, проведенных на эмбрионах, клетка центральной части тела после пересадки в головной отдел развивалась в глаз. Эти эксперименты показали, что клетки не располагают информацией о своем последующем развитии с самого начала (например, через ДНК), а извлекают ее из своего положения в клеточной ткани" [Хакен, 1991; 1985, с. 34].

Получение информации из своего положения дает возможность осуществлять соотношение своего развития с развитием целого, а не отдельных частей, что позволяет участвовать в процессе самодетерминации организма.

Согласно положениям волновой лингвистической генетики, гены – это не только то, что составляет так называемый генетический код, но вся остальная большая часть ДНК, которая считалась бессмысленной, П.П. Гаряев, используя имеющуюся неоднозначность генетического кода, обнаружил омонимию генетического кода Ф. Крика, которая снимается пониманием **смысла** при чтении текста молекулы ДНК. Собственной информации хромосом недостаточно, хромосомы по некоторому измерению обращены в **Вакуумный Супермозг**, дающий главную часть информации для развития эмбриона. Как утверждается, генетический аппарат способен сам и с помощью Вакуумного Супермозга генерировать командные волновые структуры типа голограмм, вакуумно-аксионно-кластерных знаковых структур, слов и иероглифов.

В структуре ДНК обнаружена как синонимия, так и омонимия, что говорит о ее **разумности**. Существенное открытие П.П.Гаряева (которого традиционная наука относит к лжеученым) заключается следующем:

⁵⁹ "Недавние исследования показывают, что искусственный генный материал, выпущенный в окружающую среду с сельхозпродуктами, медикаментами и промышленными веществами, может внедриться в генетический материал клеток всех видов, включая и наш. Этот процесс, называемый горизонтальным перемещением генов, уже известен как создатель новых вирусов и бактерий, вызывающих заболевания и ведущих к страшным мутациям, заболеванию раком, острым токсикозам и аутоиммунным реакциям. По данным Национальной академии США 90% фунгицидов, 60% гербицидов и 40% инсектицидов способны вызывать у человека рак" (*Всемирно-Экологическая программа "Живое государство". Новый подход // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.14955, 14.12.2008*).

⁶⁰ Здесь также можно отметить и А. Г. Гурвича, разработавшего теорию биологического поля (1944), В.Н.Пушкина, построившего теорию формы – фундаментальной материальной, но не вещественной субстанции (1980), А.Е. Акимова, который природу психики сводит к вакуумно-спинорным, торсионным флуктуациям (1996), А.Ф. Охатрина, В.Ю.Татура (концепция микролептонных полей), Л.В. Лескова (учение о эозонном вакууме (1996), Г.И. Шипова (теория физического вакуума) и др.

ДНК способна воспринимать живую речь и передавать информацию клетке. Обнаружен фантомный эффект генетической информации. После смерти клетки и даже отдельной ДНК эта информация сохраняется на уровне фантома в течении последующих 40 дней. Носители наследственного аппарата (ДНК, РНК) состоят из элементов (нуклеотидов), координация которых в генетических цепочках имеет квазиязыковую структуру. Ментальная составляющая нашего мышления зиждется в структуре ДНК, имеющую лингвистическую структуру на основе координации кодонов. Таким образом, **генетический аппарат обладает способностью к мышлению.** Мышление это обнаруживает фрактально-голограммную и разномасштабную природу: волновые знаковые образования генетических молекул могут ретранслироваться на более высокий уровень нервных импульсов, конвертирующих информацию в процессы мышления и сознания. Человек как посредник Вакуумного Супермозга и сам Вакуумный Супермозг способны порознь и совместно по определенным правилам менять образно-текстовую комбинаторику молекул ДНК в составе хромосом и тем самым в определенной мере программировать развитие организма. Тексты ДНК и голограммы хромосомного континуума могут читаться в многомерном пространственно-временном и семантическом вариантах.

При этом хромосомы и ДНК работают как лазерно активные среды, генерирующие когерентный свет, считывающий и несущий информацию, Создана лазерная аппаратура, которая может передавать на сотни километров генетическое квантово-фотонное излучение при помощи разных носителей, в том числе и музыкальных. Посредством этого достигаются такие феномены: лечение и регенерацию тканей и органов, омоложение, а также коренное изменение организмов, иммунитет которых также зиждется на волновых генетических эффектах. Хромосомы и ДНК работают как системы переноса солитонных возбуждений, упаковывающих сверхгенетическую информацию и служащих посредником в контактах с Вакуумным Супермозгом.

Таким образом самосознание на уровне соматическом проявляется в виде диады "боль-удовольствие", которая обеспечивает связь человеческого тела с физическим вакуумом ("Вакуумным Супермозгом"). Идентификация человека со своим телом реализуется через связь с физическим вакуумом (Ничто), который задает **сенсорные рамки** человеческого тела. Это соматический механизм самосознания.

1.9. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ НАУЧНО-ФИЛОСОФСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ БЫТИЯ

Смысл всего и вся реализуется как *Цель* развития (существования) всего и вся.

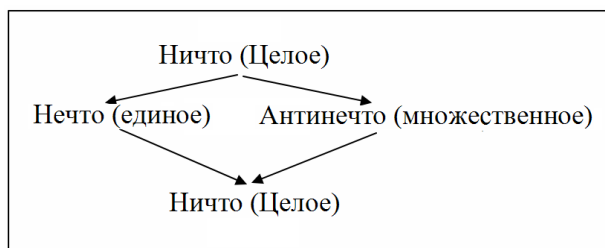
Цель в ее наиболее общем понимании есть *Целое* [Демина, 2006; Налимов, 1989; Павиленис, 1983].

Целое же, выступающее фундаментальной динамической и структурной характеристикой космосоциоприродной реальности, в контексте дихотомии "единое – множественное" можно понимать как **единство единого и множественного** (А.Ф. Лосев).

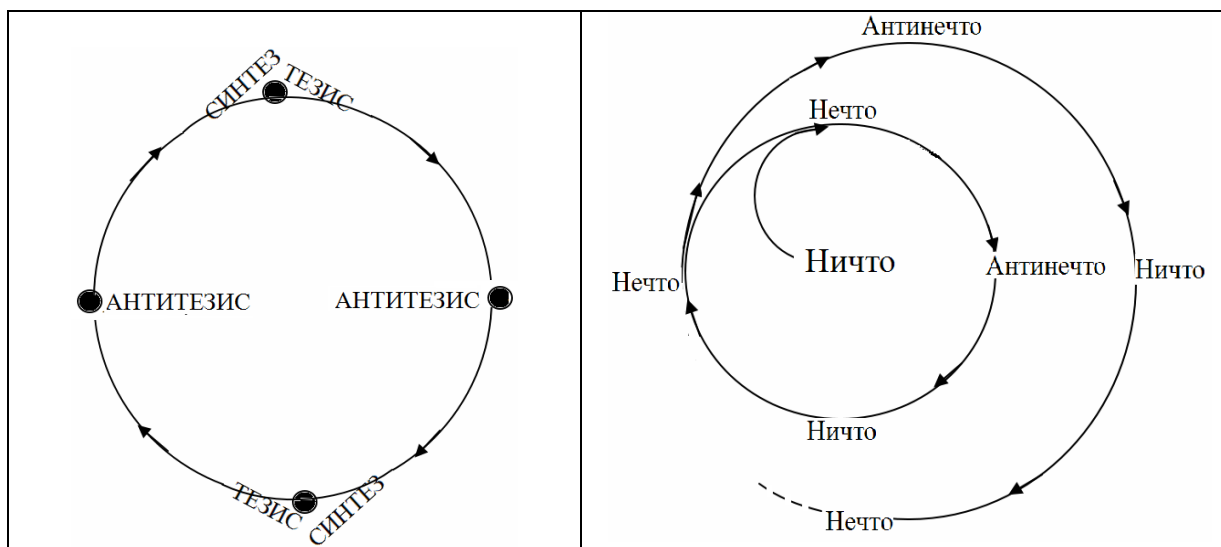
Логико-диалектическая линейная характеристика *Целого* выражается в гегелевской диалектической схеме:

единое (тезис) → множественное (антитезис) → целое (синтез)

Структурно-генетическая характеристика *Целого* выражается в акте творения (созидания, развития) реальности из *Ничто* (физического вакуума):



В связи с этим можно также построить *циклическую* и *спирально-циклическую* характеристики *Целого*:



СМЫСЛ КАК ЦЕЛОЕ

Смысл, таким образом, можно понимать как способ (метод) единства единого и множественного, то есть способ синтеза различных противоположностей, среди которых единое и множественное выступают наиболее фундаментальными и абстрактными противоположными началами Вселенной.

Смысл как синтез противоположностей выступает *Истиной*, которая, по мнению С.Б.Церетели, есть "единство противоположностей".

Единство противоположностей в контексте *Смысла*, *Целого* и *Истины* находит преломление как в общечеловеческих триадах – *Истина, Добро, Красота; Вера, Надежда, Любовь*, так и в таких категориях, принципах, законах, феноменах, как:

1) Философский принцип единства мира, который находит отражение в том числе и в философском принципе тождества бытия и мышления, а также в четвертом законе диалектики – законе о всеобщей связи явлений (сформулированном в рамках марксистской философии в начале XX века, но вскоре изъятый из корпуса законов диалектики).

2) Самосознание, которое достигается (формируется, развивается) и реализуется в сфере свободы – "нейтральной точке", в которой человек освобождается от всех и всяческих экзистенциальных модальностей, представленных в этой нейтральной точке в виде целостного недифференцированного комплекса, который на языке классической логики интерпретируется в виде таких категорий, как парадокс, антиномия, апория, чудо, абсурд, хаос. Последние используются нашим мышлением в силу его фундаментального свойства – дипластии ("операциональной интеграции", парадоксальном, многозначном, "сумеречном" мышлении, энантиосемии – двойственности, парадоксальности смыслов) – присущего только человеческому сознанию психологического феномена отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга, то есть способности воспринимать абсурд, соединяя в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения. Примером может служить такая фигура языка, как оксиморон – "живой мертвец", "сильная слабость" и др., что находит отражение в восточной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым".

Именно дипластическое – 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 *дипластия* – *нейтральный парадоксальный феномен*, который выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации.

3) Понятие *гештальта*, *гештальт-качества*, которое "было введено Х. фон Эренфельсом вместе с описанием феномена *транспозиции* на примере узнавания слушателем мелодии при переводе (*транспозиции*) ее в разные тональности. По мысли Эренфельса, помимо элементов, составляющих мелодию, в нее привносится некоторый дополнительный элемент, новое качество, *качество формы* – гештальт-качество. Именно гештальт-качество делает мелодию целостным образованием, *этой* мелодией, сохраняющей свой *этнос* при транспозиции на другие элементы. При этом восприятие отдельных элементов мелодии определяется гештальт-качеством. Транспозиции легко обнаруживаются и в зрительном восприятии. Геометрическая фигура, круг или треугольник, воспринимаются как таковые независимо от толщины, цвета или фактуры составляющих их линий. В этом случае мы можем сказать, что фигура транспонируется на иные цветовые, фактурные и др. среды" [Бахтияров, 1997, с. 48].

4) Граница как парадоксальная сущность отражается в понятии "*эволюционной середины*", или "*переходной ступеньки*" от *одного качества к другому*, в сфере которой старого качества уже нет, а нового – еще нет; ее Аристотель, Гегель и др. называли "*средним термином*" по отношению к понятиям, которые фиксируют изначальное и завершающее качественное состояние объекта, развитие которого анализируется; в философской литературе отношение таких "*полупротивоположностей*" называют *контрмедиальным*, в отличие от контрарного отношения, отражающего "полную" полярную симметричную противоположность предметов и явлений (например, движение и покой, тьма и свет, субъект и объект), и в отличие от контрадикторного отношения (темное – нетемное, то есть, не несветлое; субъект и не-субъект); попытку анализа этой контрмедиальной, равновесной, межкачественной ступени процесса развития мы находим в гегелевской *диалектике*; Гегель рассматривал 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).

5) Социокультурная категория *толерантности*, которая находит отражение в различных формах общественного сознания и выступает междисциплинарной категорией, получившей многообразное преломление в работах многих выдающихся мыслителей прошлого и настоящего; толерантность можно связать с симпатией (эмпатией) – космической, человеческой,

интеллектуальной, магической (А.Бергсон, А.Смит, Д. Юм), с эффективным самоконтролем (Л.К.Вовенарг); со стремлением к умеренности (Ф.В.Вейс); состраданию (Ж.-Ж.Руссо, А.Шопенгауэр), с универсальным принципом сохранения жизни и Вселенной в целом (К.Ясперс), с ноосферной организацией нашей планеты (В.И.Вернадский), со всеобщим человеческим долгом (И.Кант); сохранением мудрой меры равновесия (И.В.Гете); с общественным инстинктом (Ч.Дарвин), с идеей всеобщего равновесия (Г.Спенсер); с возможностью контроля над чужой жизнью (марксизм); с религиозным энтузиазмом (У.Джеймс); с отношением претерпевающего к своему выбору (С.Кьеркигор); с внутренней регуляцией отношения человека к другому (Ж.-П.Сартр); с феноменом молчания (Т.Карлейль); с актом преодоления человеком своего молчания (А.Камю); с компромиссом субъекта с действительностью для достижения своих потребностей и желаний (Х.Плеснер); с интенциональным переживанием (Э.Гуссерль); с рефлексией чужого опыта (В.Франкл); с сосуществованием различных языковых форм (Л.Витгенштейн), с антропным принципом и др. [Золотухин, 2004].

6) Самое важное число математики – ноль: "Как граница между положительными и отрицательными величинами, как единственно действительно нейтральное число... он не только представляет собой весьма определенное число, но и по своей природе важнее всех других, ограничиваемых им чисел. Действительно, ноль богаче содержанием, чем всякое иное число. Прибавленный в любому числу справа, он в нашей системе счисления удешевляет данное число... Ноль уничтожает всякое другое число, на которое его умножают; если его сделать делителем или делимым по отношению к любому другому числу, то это число превращается в первом случае в бесконечно большое, а во втором – в бесконечно малое; ноль есть единственное число, находящееся в бесконечном отношении к любому другому числу. Дробь 0/0 может выражать любое число между минус бесконечностью и плюс бесконечностью и представляет в каждом случае некую действительную величину... Итак, где бы мы не встречались с нулем, он повсюду представляет нечто весьма определенное, и его практическое применение в геометрии, механике и т.д. доказывает, что в качестве границы он важнее, чем все действительные, ограничиваемые им величины" (Ф. Энгельс).

7) В квантовой физике это феномен несиловой корреляции квантовых систем, реализуемый в том числе в *парадоксе Эйнштейна-Подольского-Розена*, фиксирующий явление единства Вселенной на ее фундаментальном квантовом уровне, все аспекты которого обнаруживают пребывание в "поле" несиловой синхронической корреляции (ср. с принципом синхронности К. Юнга, П. Девиса). В синергетике это хаос как нейтральное промежуточное состояние на континууме развития системы, поскольку распад системы, ее разрушение сопровождается ее входом в динамическое (критическое) состояние хаоса (точки бифуркации, состояния деирерхизации), где прошлой системы уже нет, а будущей – еще нет.

8) Наш мир отражается и осваивается человеком в виде дуальных дихотомий, однако не сводится к этим дуальностям, в сущностной основе которых находится *нечто третье* – некая промежуточная и нейтральная по отношению к членам дихотомий граничная сущность, выступающая инициатором бытия, а также выражающая сущность Истины как единства противоположностей, что находит свое выражение в феномене *постмодернистского мышления* [Лукьянец, 1996], инициаторами которого выступают Жак Деррида, Жан-Франсуа Лиотар, Жак Бодрийяр, Ричард Рорти, Пол Фейерабенд, Рудольф Гаше, Одо Марквард и др.

Суть данного типа мышления (а в более общем смысле – мироощущения, мирозерцания, мировоззрения) выражается, как пишет В.С. Лукьянец, в попытке достижения целостного отражения действительности, реализуемого на путях преодоления принципа асимметрии категориальных оппозиций [Лукьянец, 1996].

Эта процедура требует замены асимметрической смысловой и лингвистической оппозиции посредством размывания метафизической "перегородки" между правой и левой категориями, что называется "деконструкцией" [Деррида, 1992, с. 53-57; Лукьянец, 1996]. Согласно Ж. Деррида, "общая стратегия деконструкции связана с двумя основными ходами. Первый ход заключается в том, чтобы опрокинуть или перевернуть существующую иерархию, гегемонию, которая, так или иначе, задается бинарной оппозицией" [Деррида, 1990, с. 10]. Вторым ходом "заключается в том, чтобы преобразовать структуру, чтобы обобщить понятие. Этот шаг состоит в том, что преобразовывается уже структура в целом и меняется общее понятие... Задача заключается в том, чтобы снять саму

структуру оппозиции, чтобы построить, заново создать новую концепцию текста" [Деррида, 1990, с. 11]. Такие процессы объемляют, по Ж. Деррида, не только сферу языка асимметричных оппозиций, но и сферу "всех социокультурных институтов... Более того, они касаются всего, абсолютно всего" [Derrida, 1988, p. 138].

Отмеченную ситуацию иллюстрирует логический парадокс координации тварной и божественной природ И. Христа, которые в Нем соединены "нераздельно и неслиянно". Тут мы видим, что внутреннее и внешнее, конкретное и абстрактное, единое и множественное, субъективное и объективное, являющиеся противоположностями, взаимосвязаны и определяют друг друга, а вещи обнаруживают свою двойную антиномично-синтетичную природу [Лосев, 1990].

9) Любой предмет в контексте эзотерики понимается как состоящий из двух противоположных аспектов с центральным нейтральным аспектом, который является средним термином по отношению к крайним понятиям. Если выявить соответствующее название этому среднему термину и выделить в предмете соответствующую часть, на которую это среднее проектируется, мы осуществим процесс, который в оккультной традиции называется "процессом нейтрализации бинера" или его "уравновешиванием":

Таблица 6

Иллюстрация тернеров и процесса нейтрализации бинера [Ликанов, 2009]

свет – полусвет (полутьма) – тьма
тепло – теплота – холод
правое – центральное – левое
дух – витальность – материя
Бог-Отец – Дух Святой – Бог-Сын
Брама – Вишну – Шива
мужчина – ребенок – женщина
кислота – щелочь – соль
свой – ничей – чужой
добро – безразличие – зло
принципы – законы – факты
позитивное – ноль – негативное
причина – действие – средство
аргумент – вывод – контраргумент
будущее – настоящее – прошлое
притяжение – бездействие – отталкивание
газообразное – жидкое – твердое
говорящий – язык – слушающий
делитель – частичное – делимое
внутреннее – пограничное – внешнее
производство – реализация – потребление
творение – сохранение – разрушение
верх – центр – низ
инстинктивное – рефлекторное – сознательное
смелость – нерешительность – трусость
говорящий – предмет разговора – слушающий
множитель – произведение – множимое
воля – совесть – карма
производство – сбыт – спрос
дух – энергия – материя
идеи – формы – предметы
эссенция – натура – субстанция
архетип – человек – природа
посев – жатва – почва
милосердие – терпение – строгость
доброта – целомудрие – осторожность
количество – структура – качество
цель – результат – условия
реализационная власть – душевная гармония – духовная сознательность
и др.

С. Ликанов пишет также и о дальнейшем развитии идеи бинеров и тернеров в оккультизме, которое воплощается в идее кватернера, под которым понимается схема любого динамического процесса, происходящего как бы внутри тернера (ведь первое описание целостности дает именно тернер).

В. Шмаков в книге "*Великие Арканы Таро*" говорит о кватернере как об общем законе всякого проявления и реализации: отец (тезис) – мать (антитезис) – дитя (синтез) – семейство (новый тезис); Дух – материя – энергия – существование; утро – день – вечер – ночь; актер – роль – игра – действие; желать – молчать – смеяться – знать; воля – судьба (Карма) – совесть – бытие; восток – север – запад – юг; он – она – взаимность – отношения; сера – соль – азот – меркурий; усилие – предмет – инструмент – операция; пыл – настойчивость – чутье – осведомленность; цель – начальные условия – результаты – развитие.

10) Человеческое сознание и реальность – едины. При этом человек, его сознание как управляющий фактор выступают сотворцом Вселенной, направляющим ее развитие в определенное русло и получающим при этом статус активно-творящего начала мира, находящего отражение в таких категориях, как "ноосфера", "антропный принцип Вселенной", "*Наблюдатель*" – из одноименного парадокса квантовой физики, согласно которому человек как наблюдатель может одним своим присутствием инициировать ("сотворять") вселенные.

11) В этой связи важным является *процесс взаимодействия противоположностей*, противоречие между которыми снимается в нечто высшем (*Целом*), в рамках которого противоположности не только примиряются, но и "переплавляются", "сублимируются" (то есть видоизменяются и трансформируются) в нечто третьем.

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* мы 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.

12) В рамках философской традиции наиболее глубокая и полная дихотомия реальности реализуется в философской модели: "*Я*" – не-"*Я*" (внутреннее – внешнее, субъект – объект, человек – мир, личность – Вселенная) – *граница* между ними, имеющая *фазовый, парадоксальный смысл*.

Данная универсальная модель реальности (субъект – *граница* – объект), порождаемая механизмом фундаментальной рефлексии человеком себя и мира, отражает вскрытый гештальт-психологией и гештальттерапией феномен парадоксальной суперпозиции полярных членов триады, которая 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].

В гештальттерапии данный парадокс реализуется в соотношении *фона и фигуры* (феномен Е.Рубина), когда невозможно сказать, чему принадлежит граница – предмету или фону: "Гештальт

дан в восприятии как определенная фигура, замкнутое единство, как бы выступающее вперед по сравнению с неструктурированным фоном. Помимо спонтанного выделения фигуры из фона возможно и целенаправленное формирование фигуры вопреки действующим в пределах зрительного поля силам. В случае однородно структурированного фона наблюдается процесс спонтанного образования различных фигур... Фигура и фон взаимозависимы и влияют друг на друга, что можно наблюдать на примере различных оптических иллюзий" [Бахтияров, 1997, с. 48-49].

Итак граница как сфера связи и взаимодействия субъекта и объекта (которые воплощают два любых взаимодействующих противоположных начала) имеет парадоксальное содержание, ибо она может принадлежать: 1) как объекту, 2) так и субъекту, 3) первому и последнему одновременно, 4) ни тому, ни другому. В силу такой универсальной координации граница (а в более общем понимании – любое граничное явление) есть категория, отражающая целостность, связь, отношение, которое, как полагал А.И. Уемов, составляет предметы из элементов [Уемов, 1963].

Если принять к сведению то, что с точки зрения нетрадиционных логик (соотносящихся с ориентальной логикой "четырёх альтернатив") между субъектом и объектом в плане логического и онтологического предпочтения (выражающего вопрос, что первично, субъект или объект) существуют четыре альтернативы (1. субъект, 2. объект, 3. и то, и другое, 4. ни то, ни другое [Урманцев, 1993; Дюмулен, 1994, с. 234; Игнолс, 1975]), эти альтернативы можно соотнести с этапами развития диалектического противоречия: *тождество* (и субъект, и объект) → *отличие* (объект и субъект как отдельные сущности) → *противоположность* (ни субъект, ни объект, поскольку они исключают друг друга).

Эти четыре альтернативы в буддизме отождествляются с четырьмя уровнями постижения реальности человеком: "На первой и второй стадиях иллюзию преодолевает соответственно субъект и объект... На третьей стадии отбрасываются и субъект, и объект, но различие между ними все еще остается. Этот уровень отрицания относится к состоянию сознания в предельно напряженном созерцании. Только на четвертой стадии достигается отсутствие всех противопоставлений субъекта и объекта. Реальность осознается в ее окончательном единстве" [Дюмулен, 1994, с. 142, с. 234–235].

СМЫСЛ КАК ЦЕЛЬ

Смысл как Цель реализуется в **универсальной парадигме развития**, которая проистекает из рассмотренной гегелевской диалектической схемы: единое (тезис) → множественное (антитезис) → целое (синтез).

Говоря о цели, следует отметить, что в человеческом обществе, как свидетельствуют научные исследования, 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.

Как пишет А. Девятов, "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>).

Не менее важным выступает отсутствие у человека смысла, о чем в книге "*Человек в поисках смысла*" пишет В. Франкл, констатируя ситуацию смыслового вакуума современной цивилизации, который является одной из самых серьезных проблем человека и общества.

Смысл и Цель в их взаимосвязи выступают **универсальной парадигмой развития** – важнейшей методологической установкой науки и философии.

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 приурочивание 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.

СМЫСЛ КАК ПРОЦЕСС АКТУАЛИЗАЦИИ РЕАЛЬНОСТИ

Возникновение Вселенной, согласно одной из интерпретаций *квантового парадокса "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 реальность⁶¹), а также согласно *теории возникновения мира из Ничто* – физического вакуума – посредством его расщепления (под воздействием некоего внешнего фактора X – "Наблюдателя", Абсолюта, Бога – принципиально внешней Сущности: "Бога не видел никто никогда" – Ин. 1:18) на *ничто* и *антиничто* – волновую и вещественную составляющие (при этом соблюдаются все физические законы), – данное возникновение Вселенной требует превращения некоего нейтрального начала в

⁶¹ *Парадокс Наблюдателя*, зафиксированный в середине XX века (впервые в 1961 году Клаусом Йенсоном). Данный парадокс наглядно реализуется в эксперименте по интерференции/дифракции электронного пучка на двух щелях: если направить на мишень, в которой проделаны два отверстия, поток электронов (одиночных), и просто фиксировать их прохождение через мишень на фотопластинку, расположенную за ней, то на пластинке будет наблюдаться обычная волновая интерференционная картинка.

Однако когда между мишенью и фиксирующей пластинкой поставить детекторы, определяющие, через какое из двух отверстий прошёл электрон, регистрируя их прохождение, то в этом случае срабатывать всегда будет только один из детекторов и картина начинает отличаться от интерференционной, то есть она становится такой, как если бы электрон начал проявлять себя исключительно как частица. **Более того, если один из детекторов убрать и не фиксировать прохождение фотона, интерференционная картина на экране все равно исчезает.** То есть здесь существенным оказывается сам факт наблюдения за проходящим событием.

Наличие фиксирующего детектора приводит к тому, что волновая функция электрона схлопывается, коллапсирует, и электрон начинает себя вести как частица.

Данный эксперимент можно прокомментировать таким образом (см. "Как сознание управляет материей"// "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.20123, 03.02.2015): Для опыта приготовили источник света и экран с двумя щелями. В качестве источника света использовалось устройство, которое выстреливало фотонами в виде однократных импульсов. За ходом эксперимента велось наблюдение. После окончания опыта, на фотобумаге, которая находилась за щелями были видны две вертикальные полосы. Это следы фотонов, которые проходили сквозь щели и засвечивали фотобумагу.

Когда этот эксперимент повторяли в автоматическом режиме, без участия человека, то картина на фотобумаге изменялась. То есть если исследователь включал прибор и уходил, и через 20 минут фотобумага проявлялась, то на ней обнаруживалось не две, а множество вертикальных полосок. Структура следа на фотобумаге напоминала след от волны, которая проходила сквозь щели.

Свет может вести свойства волны или частицы. В результате простого факта наблюдения волна исчезает и превращается в частицы. Если не вести наблюдение, то на фотобумаге проявляется след волны. Этот физический феномен получил название "**эффekt Наблюдателя**".

Данные эксперименты (подобно множеству аналогичных экспериментов во многих предметных областях современной науки) коренным образом переориентируют научную парадигму, трансформируя дискретно-материалистический примат ("материя первична, сознание вторично", "материя – единственная реальность, данная нам в наших ощущениях") в континуально-идеалистический примат ("сознание первично, материя вторична", "сознание – единственная реальность, которая инициирует появление материи").

противоположные сущности – контитуально-полевую и дискретно-вещественную, соотносящиеся (в силу фрактально-голограммного единства мира), соответственно, с право- и левополушаным аспектом психической активности человека.

Данные аспекты выражают два противоположные способы отражения и освоения мира человеком –

1) предметно-образный, эмоционально-энергетический и

2) абстрактно-знаковый, информационно-волевой; взаимодействие и единство этих аспектов приводит к порождению

3) нейтральной сущности – **смысла**.

Данная координация трех аспектов реальности реализуется в "**знаковой ситуации**", которую Г.Фреге изобразил в таком виде:

1) предмет, вещь, явление,

2) знак,

3) понятие о предмете, смысл.

Знаковая ситуация координирует отношения между этими тремя аспектами, когда "Употребляя знак, мы хотим сказать что-то не о знаке, но главным, как правило, является его значение" [Фреге, 1997; Frege, 1973]. То есть здесь мы имеем субъект и объект (предмет и знак) и понятие (смысл), который проистекает из их отношения.

В знаковой ситуации человек, по сути, **строит смысл, соединяя противоположности** – конкретный предмет, воспринимаемый им как объект действительности, "данный нам в наших ощущения" (праволушарный чувственно-эмоциональный механизм), а также знак этого предмета (леволушарный абстрактно-логический механизм).

Смысл как "единство противоположностей" в его теоретическом приближении есть *Истина* как единство противоположностей (С.Б.Церетели), а также как **дипластия** – присущий только человеческому сознанию психологический феномен "отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга", функционирующий в качестве "продуктивного психологического механизма ориентации человека в окружающем мире" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10].

Способность соединять противоположности, что приводит к порождению нейтральной реальности, выступает и механизмом бытия самосознания ("Наблюдателя"), которое достигается (формируется, развивается) и реализуется в "нейтральной точке", в которой человек освобождается от всех и всяческих экзистенциальных модальностей, представленных в этой нейтральной точке в виде целостного недифференцированного комплекса, который на языках классической логики, религии и социальной психологии интерпретируется в виде таких категорий, как парадокс, антиномия, апория, чудо, абсурд, хаос.

Последние используются нашим мышлением в силу его фундаментального свойства – дипластии ("операциональной интеграции", парадоксальном, многозначном, "сумеречном" мышлении, энантиосемии – двойственности, парадоксальности смыслов) как способности воспринимать абсурд, который реализуется, когда в одном понятийном контексте соединяются несовместимые понятия, вещи, отношения. Примером может служить такая фигура языка, как оксиморон: "живой мертвец", "сильная слабость", "гениальная тупость" и др.

Принцип соединения противоположностей находит отражение в восточной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым".

Умение создавать смыслы зависит, таким образом, от творческо-интегративной способности человека соединять дискретные объекты воедино, а формировать данное умение в человеке следует начинать с малого умения соединять два понятия воедино, и заканчивая умением соединять воедино весь наличный космос понятий, которые синтезировало человечество, что возможно на основе выработки универсальных, синтетических, наиболее абстрактных и всеобъемлющих понятий и категорий, лежащих в плоскости философии, религии, науки и других форм общественного сознания.

Таким образом, смысл является той реальностью, которую творит сам человек посредством своего **самосознания как инструмента реализации данного процесса**.

Проведенный анализ позволяет сопоставить разные аспекты бытия.

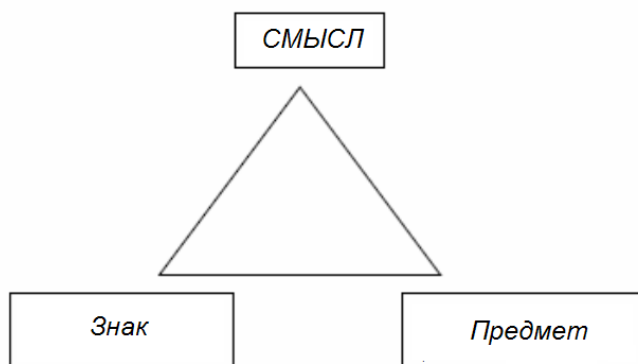


Рис.19. Знаковая ситуация

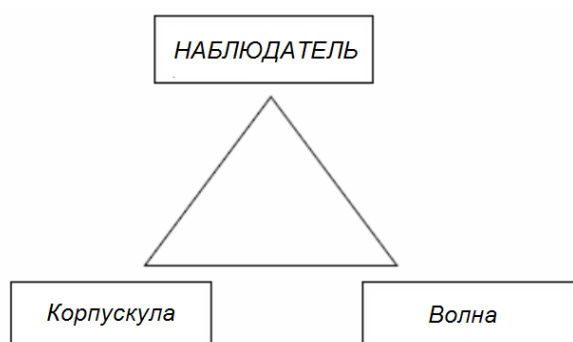


Рис. 20. Ситуация квантового парадокса "Наблюдатель"

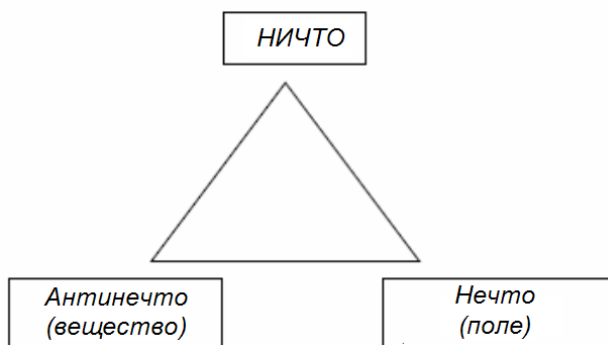


Рис. 21. Ситуация творения реальности из Ничто

Если применить данные антропологические категории (отражающие бытие человека) к категориям онтологическим (отражающим бытие Вселенной), то квантовый парадокс "Наблюдатель" можно интерпретировать таким образом: **мир возникает посредством воздействия Наблюдателя (смысла) на поле (предмет), что приводит к возникновению вещества (знака)**, или, по В.В.Налимову, языкового текста, выражающего конкретные явления, являющиеся текстами – восход солнца, пейзаж за окном поезда, плачущий ребенок или головная боль, – все это мир вокруг человека.

Смысл же есть Логос – философский термин, означающий "слово" (или "смысл", "понятие", "предложение", "высказывание", "речь") – в переводе с греческого языка и "мысль" (или "намерение") – в переводе с древнегреческого, а также – причина, повод. Логос в древнегреческой

мифологии и философии логос сближается с понятием источника всех вещей. Гераклит Эфесский называет логос разумным творческим началом, положенным в основу Вселенной. Логос также и образ огня, сравнивается с огнем – медленно возгорает и угасает по определенным законам. В философии стоиков, гностиков и неоплатоников понятие логоса сливается с представлением о Творце мира (греч. *logoi* – "принцип", "идея"). Предвечная мысль Бога в качестве логоса постоянно творит материальный мир, пронизывает его и связывает воедино. Плотин писал, что все вещи в природе "восходят к принципам" (*logoi*), и если художник воспроизводит их, то он не подражает внешнему облику предмета (мимесис), а восходит к первообразу. В поздней античности греческое логос соотносили с латинским *legere* – "подбирать", "извлекать", "связывать", что определенным образом соотносится со словом "религия". В трудах Отцов Церкви античное понимание логоса как идеальной основы мира постепенно трансформировалось в "Логос ипостасный", воплощенный в Христе. Логос становится Сыном Божиим – Иисусом Христом, являющимся Вседержителем. В связи с этим Григорий Нисский распространяет понятие логоса на все живое: "В каждое из существ вложено некое премудрое и художническое слово, хотя оно и недоступно нашему взору". Данное понимание логоса положено в основу идеалистической эстетики, где логос предстает сущностью художественного мышления, а также и инструментом приобщения к абсолютному началу творчества.

В этом понимании физический вакуум порождает реальность (мир) 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* и являясь единством полярных проявлений материи, порождает мир – "возбужденное состояние физического вакуума". Здесь реализуется теория рождения Вселенной Г.И.Наана, который констатировал рождение Вселенной посредством 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).

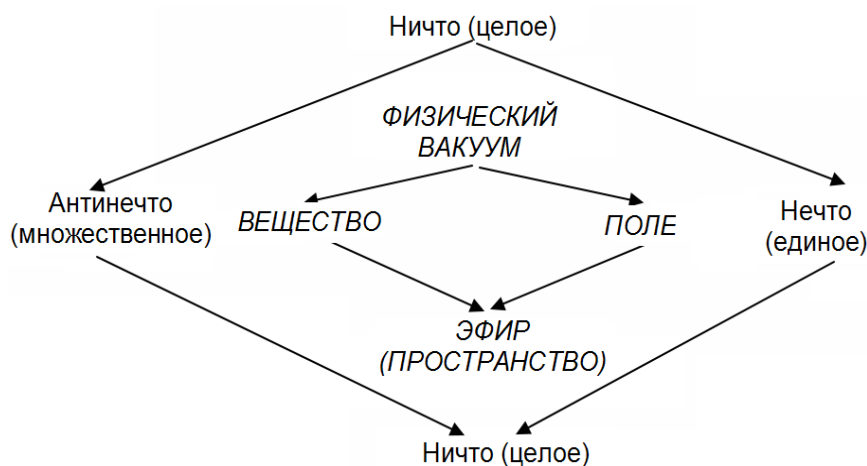


Рис. 22. Модель реальности как процесса ее творения

Расщепление Ничто (физического вакуума) на противоположные друг другу волновой (энергетический) и вещественный (информационно-знаковый) аспекты реальности предполагает их органическое единство, реализуемое в процессе взаимодействия, приводящего к восстановлению Ничто.

Поэтому, с одной стороны, вещественный и полевой аспекты находятся в состоянии взаимного соответствия, а с другой, – циклической взаимозависимости, когда воздействуя на вещество, мы изменяем поле, и наоборот.

Подобно тому, как **начало** развития предмета, согласно телеологическому парадоксу, содержит в себе цель и все перипетии развивающегося предмета, так и **конец**, завершение (совершение) содержит в себе цель – целостный образ этого предмета. Отсюда проистекает смысловое единство слов "цель", "**целое**", "целокупный", "целесообразный"⁶², то есть осмысленный, соответствующий цели, когда "смысл есть мысль о цели".

Это **Целое** В.С. Соловьев называет **Логосом**, когда в труде "*Жизненный смысл христианства*" пишет, что "первенство бытия принадлежит не отдельным частям, а целому. Безусловно, первоначально и источник всякого бытия есть абсолютная целость всего сущего, т. е. Бог. Эта-то целость всего, пребывающая сама в себе в неизменном покое вечности, открывается и проявляется во всеединяющем смысле мира, так что этот смысл есть прямое выражение или слово (*Logos*) Божества – явный и действующий Бог".

Отсюда проистекает тезис, который В.С. Соловьев формулирует так: "Логос, или Божество, становится смыслом жизни самого человека и вместе с тем принципом мирового всеединства... божественное всеединство есть живая личная сила, а не идея как предмет созерцания ума... первый природный человек есть истинный Бог, потому что в нем существо божие, составляющее истинный смысл всего существующего, впервые явилось самим собой, показало себя тем, чем оно есть безусловно".

Поэтому наличие у человека жизненного смысла предполагает понимание мира как парадоксального единства в многообразии, как интеграции множественного в **Целое**, когда в этом **Целом** парадоксальным образом сплавляются в едином комплексе не только разрозненные предметы и явления, но и жизненные события, имеющие как информационно-фактологическую, но и ценностно-моральную составляющие.

В этом понимании мир раскрывается нам не только как "распаковка смыслов" (В. В. Налимов), но и как бытийная сфера, в которой моральное и фактологическое пронизывают и обуславливают друг друга, а поведение человека во всем множестве физиологических отправлениях его организма, психологических и личностных нюансов мышления обнаруживает связь с поведением всех других людей и вообще, со всеми событиями Вселенной.

Поэтому не только эмоции, но мысли каждого из нас оказываются в универсальной связи со всем сущим, а человек при этом встречает кармические последствия не только результатов собственных поступков, но и своих эмоциональных и ментальных состояний (когда он может "*грешить в мыслях*").

Прежде чем человек дойдет до такого целостного восприятия действительности, он должен завершить определенный цикл своей спиралевидной поступательной эволюции – сформировать, а затем преодолеть на более высоком диалектическом уровне развития эгоцентрический дискретно-атомизированный дух своего логического мышления (порождающий, согласно Н.О. Лосскому, "психоматериальное царство относительно непроницаемых форм"), трансформировать его в творческое мышление, воссоединившись с сакральными источниками своей природы, возродив при этом детское (и дикарское) наивное и творческое восприятие мира как органичного единства, в котором все имеет душу и может мыслить ("психизация действительности" представителями древних цивилизаций), а всякая мысль такого человека при этом неотделима от действия (как это бывает у дикарей и маленьких детей).

То есть такой гармоничный человек, воплотивший в себе связь времен, интегрировавший в себе художника и мыслителя, мистика и аналитика, должен "*спуститься вниз по лестнице, ведущей вверх*"⁶³, прийти к восприятию мира как некоего сверхценного интегрального единства в виде Абсолюта – единственного основания Вселенной, которая в силу этого только и может быть единой и целостной.

Смысл как Целое заряжен единством и все, на что он проливается, начинает исполняться гармоничным звучанием, делая человека свободным: "*и познаете истину, и истина сделает вас свободными*" (Иоан. 8: 32).

⁶² в индоевропейских языках "целое" и "цель" семантически родственные слова – ср. напр. англ. *whole – wholeness – goal – holy – health*.

⁶³ "Сейчас, как это ни парадоксально звучит, настало время, когда ученым необходимо возвыситься до мироощущения, миропонимания древнего человека, еще не знающего никаких наук, а следовательно, воспринимающего мир целостно" – В. А. Обухов [Обухов и др., 1999, с. 160]; "Если нет Бога, то есть если нет высшей сферы свободы, вечной и подлинной жизни, нет избавления от необходимости мира, то нельзя дорожить миром и тленной жизнью в нем" [Бердяев, 1990, с. 285].

ВЫВОДЫ

Существует **универсальный критерий нравственной оценки человека**, связанный с его отношением к всеобщему смыслу бытия и к тезису о справедливости мира. Если человек понимает и принимает реальность как целесообразное и справедливое мироустройство – он любые факты будет рассматривать под этим углом зрения, и особенно ему будет импонировать информация, выражающая всеобщие – органичные, гармоничные, смыслокристаллизующие – связи, в том числе и связи между явлениями нерядоположными, относящимися к разным и часто противоположным аспектам реальности. Такое мирозерцание предполагает наличие парадоксально-диалектического, творческого, целостного миропонимания, не боящегося противоречий и отмечающего **одномерно-однозначную стратегию познания**, реализующую, как писал Виктор Франкл, шизоидный вектор развития человека, который в своем воображении и мышлении атомизирует и расщепляет мир, разделяет его черное и белое, на своих и чужих. Такой шизоидный строй сознания Макс Вебер назвал математически ориентированным, дробящем реальность на фрагменты мышлением, изгоняющим смысл из нашей жизни и базирующимся на шизоидном идопоклонническом отношении к технике, что приводит к омертвлению человеческой души. В противовес этому **понимание мира как органичного целого** предполагает привлечение категории Абсолюта, через ценностно-мировоззренческую, гносеолого-онтологическую призму которого только и возможно воспринимать мир как целостный, гармоничный, многомерный и лучший из всех возможных миров, ибо наш мир, устроенный по антропно-рефлексивному принципу, инициируется человеческим отношением к этому миру: как писал Артур Шопенгауэр, мир есть зеркало, и если в него смотрит осел, он сможет увидеть там только осла. Предложенный критерий оценки развития нравственного сознания человека в известном смысле выступает **всеобщим водоразделом**, дифференцирующим человеческие существа на тех, которым "когда Бога нет, то все дозволено", и на людей, которым дозволено только то, что входит в контекст Божественного промысла. Данный критерий, выступающий лакмусовой бумагой для определения ценностно-мировоззренческой ориентации человека, позволяет судить о ней по его реакции на специфическую (критериальную) информацию – информацию о смысле как **Цели и Целом**.

1.10. СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ И ПЕДАГОГИКА СИНТЕЗА ЗНАНИЙ КАК ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Культурно-историческая непрерывность человеческой цивилизации в целом обеспечивается тремя механизмами:

1) **школой** как социальным институтом, социально-педагогической системой, институтом социализации⁶⁴,

2) **образованием** как процессом воспитания, обучения, развития, выступающим также и продуктом/результатом этого процесса – совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций⁶⁵,

3) **педагогикой** как междисциплинарной человековедческой наукой, которая обслуживает школу и образование.

Благодаря анализу понимания педагогики как науки в контексте изучения логико-семантического объема данного понятия можно дифференцировать **три основных аспекта педагогики**:

1) (социально и личностно детерминированная, образовательная, целеустремленная) **деятельность** (система деятельности, практика) как (целенаправленное, планомерное, систематическое) **влияние** (а также и самовлияние, актуализирующиеся как процессы развития, формирования, преобразования, трансформации, воспитания, обучения, образования и др.) на **человека** (как объект и одновременно субъект влияния, которым могут быть все участники педагогического процесса) с определенной **целью** (подготовка к жизни, приобщение к ценностям социума, гармоничная личность, компетентный специалист, ответственный гражданин, ЗУНЫ компетенции, качества человека, личностные новообразования и др.), что требует привлечения неких (социально-педагогических, религиозных, идеологических и др.) **средств** такого влияния;

2) **наука** (или система наук, искусство, отрасль человековедения и др.), которая изучает образовательную деятельность в единстве **влияния, целей и средств**, а также покоится на **методологии** как существенном аспекте науки, задающем систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы;

3) **ценностно-смысловые ориентиры** педагогической теории и практики, которые проистекают из соответствующей педагогической аксиоматики, а попросту, **аксиом педагогики** как основополагающих принципов педагогического знания.

В целом, педагогика понимается в контексте **науки о формирующем / развивающем / воспитывающем влиянии на человека, осуществляемым с определенной целью**. В этом обобщенном определении мы можем обнаружить три фундаментальные формы освоения мира человеком в их педагогическом понимании:

1) **праксеологию** (обеспечивающую формирующее влияние на человека),

2) **гносеологию** (организирующую развивающий человека процесс познания),

3) **аксиологию** (реализующую воспитательные педагогические цели, которые как целевой ориентир реализуют ценностно-смысловые установки человека и общества, ибо "смысл есть мысль о цели").

Отметим, что представленное определение педагогики можно углубить при помощи нового педагогического горизонта, обнаруженного постнеклассической педагогикой.

⁶⁴ "Школа является одним из наиболее эффективных механизмов социокультурного наследования, воспроизводства и развития общества и культуры, совершенствования социальных отношений, формирования человеческих форм общественного богатства, утверждения нравственных и правовых норм в качестве основных регуляторов жизни общества" (А.А.Терентьев).

⁶⁵ В программе "Национальные цели просвещения" говорится: "Образование является основным показателем качества нашей жизни: оно является сердцевинной нашего экономического могущества и безопасности, творческого потенциала науки, культуры, искусства. Образование – это ключ к обеспечению конкурентоспособности Америки в мире XXI века. Америка сможет ответить на вызов времени, если все общество посвятит себя возрождению в области просвещения. Мы должны стать нацией, которая высоко ценит образование и просвещение".

Рассмотрим наиболее существенные определения педагогики, не акцентируя внимание на авторах этих определений. Итак, **педагогика это**:

- наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения;
- отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности;
- наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и системы ценностей ("трансляция культуры") в контексте подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности;
- наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека;
- наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности;
- наука об образовании человека, то есть о развитии его жизненного опыта;
- наука и одновременно отрасль человековедения, то есть отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы;
- наука о воспитании человека; под понятием "воспитание" в данном случае можно понимать образование, обучение и развитие, употребляя его в наиболее широком значении;
- особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества; данная система деятельности проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках; эта деятельность – целеустремленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить чему-то, воспитать определенные качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и др).
- наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов;
- теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство;
- наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека;
- осмысление воспитания;
- педагогика – единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые изучают образовательную деятельность;
- система педагогических наук, которые исследуют вопросы об объекте и предмете педагогики, общественных, познавательных, идеологических и практических задачах и методах их решения; о соотношении педагогики как теории с педагогикой как практикой;
- и др.

Представленное определение педагогики в целом остается актуальным, хотя в связи с появлением, постнеклассической педагогики (педагогической синергетики, педагогической парадоксологии, резонансной педагогики), благодаря декларированию субъект-субъектной, личностно ориентированной, резонансной образовательных парадигм, а также множества иных педагогических парадигм, данное *формирующее влияние* как центральный концепт педагогики начинает освобождаться от своего "формирующего" содержания. На свет появляются такие категории, как резонансное, актуализирующее, направляющее, активизирующее, пробуждающее, освобождающее, координирующее, сверхмалое, эмерджентное... влияние, а также самовлияние (как самообразование, самообучение, самовоспитание), внутренняя мотивация, надситуативная (творческая, бисоциативная – бисоциациативность, в отличие от ассоциативности, есть способность к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей) активность и др.

Возникает вопрос о том, чем вызван этот кардинальный сдвиг в смысловом поле педагогики. Он, без сомнения, обусловлен новым пониманием парной категории философии и естествознания "**актуальное – потенциальное**" (актуально-действительное – потенциально-возможное). Холистическая парадигма современной философии и науки как форм общественного сознания

приводит к пониманию целостности парных философских категорий, к нахождению в них неких переходных, центральных, нейтральных начал, интегрирующих дихотомические члены парных категорий (что выражается в процедуре деконструкции французских философов современного постнеклассического периода развития философской мысли).

Следовательно, можно говорить, что актуальное выражает действительный порядок вещей, структуру развивающейся системы (ее актуальное состояние), потенциальное – цель развития системы (аттрактор), которая представлена в ней в потенциальном, скрытом виде; переход от актуального иерархического упорядоченного состояния системы к потенциальному совершается в переходной бифуркационной фазе (в синергетике – это парадоксальное хаотическое деиерархическое состояние системы). При этом развитие происходит от актуального к потенциальному через переходную бифуркационную фазу.

Отсюда – три вида педагогики – **актуально-формирующая, потенциально-актуализирующая и переходно-бифуркационная.**

Для нашего исследования важным является то, что ценностно-смысловые параметры педагогики задаются **педагогическими аксиомами** [Амонашвили, 2008, 2017, с 190-193; Бим-Бад, 2016; Вознюк, 2011, 2016, 2017; Турбовский, 2013; Frankena, 1965], рассмотрению которых и посвящена монография.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АКСИОМЫ, ПРОИСТЕКАЮЩИЕ ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОВ, ОБНАРУЖЕННЫХ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая аксиоматика – наименее развитый аспект педагогики, поскольку педагогика выступает наукой, в целом пользующейся классическими научными аксиомами, которые относятся к сфере движения человеческой мысли. Специфическими же педагогическими аксиомами в силу гуманитарной природы педагогического знания и его нечеткого характера можно считать многочисленные положения (теоремы, постулаты, парадигмы, законы, закономерности, принципы) педагогики, часто имеющие дополнительный друг по отношению к другу характер.

Отметим, что подобно тому, как основанием для классических научных аксиом (которые невозможно ни доказать, ни опровергнуть) является **практическая деятельность человека**, так и для педагогических аксиом практика также выступает основанием для их формулировки. Приведем **примеры** таких практик.

Учащихся со средним уровнем интеллекта, разделили на два класса. Учителю одного класса сказали, что, согласно результатам теста, в его классе все дети с высоким уровнем интеллекта. Другому учителю (такой же квалификации) сообщили, что в его классе собраны дети с низким уровнем интеллекта. В конце года провели тестирование, в результате которого дети первого учителя действительно показали более высокий уровень интеллекта⁶⁶.

К этому же смысловому ряду относится и факт, установленный учеными.

Психологи Р.Розенталь и К.Фурд в стандартном курсе экспериментальной психологии предлагали студентам обучать крыс проходить через лабиринты. Половине студентов сообщали, что у них крысы специально выведенного вида, с прекрасными способностями к нахождению пути в лабиринте, а второй половине студентов говорили, что у них крысы специального вида, не способные справляться с этой задачей. За короткое время студенты, обучавшие "способных" крыс, достигли гораздо лучших результатов, чем студенты, обучающие "тупых" крыс [Тюнников, Мазниченко, 2006, с. 46, 73; Rosental, Fode, 1963, p. 183-187].

⁶⁶ "Вспоминая свое детство, могу сказать, что я оценила влияние высоких ожиданий: чем меньше требуешь от человека, тем меньшего он и достигнет. Страхи моих родителей, боязнь оказаться не на высоте, заставляли их стремиться вперед. Поэтому я решила, что никогда не позволю моим страхам или чувству неуверенности остановить меня на моем пути. Я убедилась, что перемены бывают одновременно волнующими и трудными; каждая перемена влечет за собой новые приключения" (Карли Фиорина, одна из влиятельнейших женщин США).

Еще один *пример*.

В 1939 году 25-летний математик Джордж Данциг учился в Калифорнийском университете. Однажды он на 20 минут опоздал на пару по статистике. Тихонько вошел, сел за парту и завертел головой, пытаясь понять, что пропустил. На доске были записаны условия двух задач. "Ага", подумал Данциг, "ясно – это, видимо, домашнее задание к следующей паре". Студент переписал задачи в тетрадь и стал слушать профессора. Дома он трижды пожалел о том, что опоздал на пару. Задачи были действительно сложными. Дж.Данциг думал, что, вероятно, пропустил что-то важное для их решения. Однако делать было нечего. Через несколько дней напряженной работы он все же решил эти задачи. Довольный заскочил к профессору и отдал тетрадь. Профессор, Ежи Нейман, рассеянно принял задание. Да, мол, хорошо. Он как-то не смог сразу вспомнить, что не задавал студентам ничего подобного... Когда спустя некоторое время он таки просмотрел то, что принес ему ученик, у него просто глаза на лоб полезли. Он вспомнил, что действительно в начале одной из лекций рассказывал студентам условия двух этих задач. Двух неразрешимых задач. Двух задач, которые не мог решить не только сам профессор, но и остальные выдающиеся умы того времени (<http://dicaster.ru/dzhordzh-dantsig-i-dve-zadachi/>).

На основании представленной практики можно сформулировать такую педагогическую аксиому, или принцип:

АКСИОМА. Представления педагога (и в целом особенности его личности) о характеристиках/свойствах объекта педагогического воздействия, а также мотивация участников образовательного процесса могут оказывать решающее влияние на педагогический процесс и его результат.

Другой педагогической практикой, имеющей колоссальное значение для образования и педагогики человечества, выступает *практика А.С.Макаренко*. Как свидетельствует анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является *формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста*.

В колонии А.С. Макаренко создавалась социально-педагогическая среда, обеспечивающая эффективное развитие, воспитание и формирование всех трех аспектов человека: *развитие гармоничной личности через познание мира (учебную деятельность), воспитание гражданина через коллектив, формирование творческого специалиста через трудовую активность*.

Данные три фундаментальные цели развития человека выражают *высшие ценности человечества*, реализующиеся в процессе утверждения и развития социально-личностных потребностей к труду, познанию/учебе, гармоничному общению. Отмеченные потребности, в свою очередь, соотносятся с тремя фундаментальными формами освоения мира человеком:

- 1) *праксеологию* (потребность в труде),
- 2) *гносеологию* (потребность в познании, учебе),
- 3) *аксиологию* (потребность в гармоничном общении).

Рассмотрим формирование этих ценностей в социально-педагогической среде – воспитательном учреждении А. С. Макаренко, где 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.

Таким образом, А.С.Макаренко можно назвать педагогом номер один всех времен и народов, поскольку ему удалось, работая в критических условиях, преобразовывать людей, стоящих на низшем – криминальном – уровне социальной интеракции, в гармоничных личностей. 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.

Рассмотрим *сущность педагогики А.С.Макаренко*.

А. С. Макаренко сформировал развивающе-воспитательную социально-педагогическую 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, лишённые 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 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.

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 16-18 лет (представляющие более-менее зрелые преступные элементы):

"Четвертого декабря в колонию прибыли первые шесть воспитанников и предъявили мне какой-то сказочный пакет с пятью огромными сургучными печатями. В пакете были "дела". Четверо имели по восемнадцать лет, были присланы за вооруженный квартирный грабёж, а двое были помоложе и обвинялись в кражах. Воспитанники наши были прекрасно одеты: галифе, щегольские сапоги. Прически их были последней моды. Это вовсе не были беспризорные дети".

Как видим, в колонию прибыли четыре восемнадцатилетних молодых человека (двое оставшихся были чуть моложе). Даже по меркам нашего времени прибывшие были вполне взрослыми людьми, не говоря уже о том, что в условиях Гражданской Войны люди выросли еще раньше.

И эти "малолетние преступники", а на самом деле достаточно "закоренелые преступники" 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 незаконность 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 воспитанники как 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.

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"). Или, "смерть – лучшая приправа жизни", а "жизнь есть приготовление к смерти".

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:

Слепцы напрасно ищут, где дорога,
Доверясь чувств слепым поводырям;
Но если жизнь – базар крикливый Бога,
То только смерть – Его бессмертный храм.
А. Фет ("Смерть", 1878)

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)

Маятник качнётся – сердце замирает.
Что кому зачтётся – кто ж об этом знает?
Что кому по нраву, кто кого в опалу,
Что кому по праву выпало-попало...
Что судьба нам, братцы, к ночи напроорочит?
Станет улыбаться или не захочет?..
Мы одни и плетъ им, мы одни узда им.
Мы всегда успеем, мы не опоздаем.
Настал час заката. Маятник качнётся...
А без нас, ребята, драка не начнётся.

А без нас, ребята, драка не случится.
Надо ж нам когда-то с жизнью разлучиться...
Что судьба нам, братцы, к ночи напроорочит?
Станет улыбаться или не захочет?..
Мы поставим свечи, мы грустить не станем.
Выпал чёт иль нечет – завтра же узнаем...
А. Градский (из песни "Маятник качнётся" –
период Афганской войны – 1979-1989)

Говоря о **высшем авторитете, связанном с отсутствием страха смерти**, можно привести множество примеров из жизни христианских святых, которым покорялись даже звери.

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, "победившего мир".

При этом данные юноши были включены:

- 1) в коллективную трудовую активность,**
- 2) в процесс учебы (познания),**
- 3) а также погружены в нарождающуюся систему гармоничных общественных отношений.**

Через некоторое время труд, учеба, социальная гармония 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, а также авторитетом первых колонистов.

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

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

На основании проведенного анализа можно сформулировать такие педагогические аксиомы.

АКСИОМА. Педагогика и образование призваны ориентироваться на утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества – к труду/творчеству, познанию/учению, гармоничному общению/взаимодействию с миром. Приведенные потребности выражают три фундаментальные формы освоения мира человеком, источником которых выступают высшие (истинные) потребности: праксеологию (потребность в труде/творчестве), гносеологию (потребность в познании/учении), аксиологию (потребность в гармоничном общении/взаимодействии).

АКСИОМА. Утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества обеспечивает реализацию трех высших целей человека и человечества, достигаемых благодаря: развитию гармоничной личности (через всестороннее познание), воспитанию справедливого гражданина (через соборный коллектив), формированию творческого специалиста (через созидательный труд).

АКСИОМА. Педагогический процесс включает развитие, формирование, воспитание, которые соответствуют как трем формам педагогического процесса – образованию (развитие личности), обучению (формирование специалиста), воспитанию (воспитанию гражданина), так и трем аспектам школы как общественного института – семейной школе (воспитание гражданина), средней школе (формирование специалиста), высшей школе (развитие личности).

АКСИОМА. Ключевой фигурой педагогического процесса как единства развития личности, формирования специалиста, воспитания гражданина выступает Творец, характеризующийся тремя высшими (истинными) потребностями человека и человечества, а также выступающий в трех ипостасях, соответствующих трем высшим целям человека и человечества: педагог (развитие

гармоничной личности), учитель (формирование творческого специалиста), воспитатель (воспитание справедливого гражданина).

АКСИОМА. Высшим системоформирующим качеством педагога/учителя/воспитателя, обеспечивающим его беспрекословный педагогический авторитет, является его абсолютное бесстрашие как способность отдать жизнь за три высшие цели человека и человечества, что выражает свободу педагога/учителя/воспитателя от реальности во имя высших целей.

АКСИОМА. Учителем для всех участников педагогического процесса выступает весь комплекс космосоциоприродной реальности, которая сотворена Абсолютом как совершенный инструмент развития свободы человека.

В связи с этим рассмотрим иное важнейшее качество педагога/учителя/воспитателя. Самым главным качеством учителя является *любовь к детям*. Если этого качества нет – учителя нет, если это качество присутствует в человеке – он учитель, поскольку любовь к детям делает человека учителем с Большой буквы, который рано или поздно усваивает весь арсенал методик воспитания и обучения. В связи с этим возникает вопрос о том, почему любовь к детям выступает краеугольным свойством/качеством учителя. Если человек любит детей, то он любит весь арсенал явлений, связанных с ранним детским возрастом. Маленькие дети как бы пребывают в раю, они по определению открыты, искренни, чисты. Не зря их иногда называют "ангелами", а Иисус Христос призывал: "будьте как дети". Таким образом, любя детей, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и учить этой правде, святости и чистоте детей.

Аспекты рассмотренных аксиом А.С. Макаренко в целом выступают как согласующиеся друг с другом сущности. Покажем это согласование в таблице.

Таблица 7

Согласование аспектов педагогических аксиом

Ипостаси Творца	Высшие (истинные) потребности человека	Цели педагогического влияния	Типы школы как социального института	Формы освоения реальности	Аспекты педагогического влияния и его формы
Воспитатель	Потребность в гармоничном общении в коллективе	Справедливый (коллективистский) гражданин	Семейная школа (дошкольное образование)	Аксиология	Воспитание: социальное влияние
Учитель	Потребность в творческом труде	Творческий компетентный специалист	Общеобразовательная (+ профильная) школа	Праксиология	Обучение: формирующее влияние
Педагог	Потребность в познании / учении	Гармоничная личность	Высшая (профессиональная) школа	Гносеология	Образование: развивающее влияние

Сформулируем еще одну аксиому.

АКСИОМА. Краеугольным качеством педагога/учителя/воспитателя является его любовь к детям, поскольку любя детей, которые по определению открыты, искренни, чисты, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и способен учить высшей правде, святости и чистоте детей.

Приведем еще два противоречащих друг другу *педагогических факта*. В 1997 году, в Индии Р. Блек услышал рассказ, который произвел на него неизгладимое впечатление. Один мальчик, сын сапожника, стыдился своего положения. Он много учился. После успешного окончания школы он уехал в Лондон учиться на адвоката. Ему приходилось много учиться, тяжело работать. Благодаря этому он стал известным и богатым. Однажды он приехал в отпуск к родителям и в один из дней зашел в мастерскую к отцу. Ему захотелось поработать, помочь отцу, как он это делал в детстве. Он

сел, стал забивать гвозди в подошву, латать дыры. Он делал это один день, другой. Кончился его отпуск, но он продолжал это делать. Он так и не вернулся в Лондон. Он сказал, что по-настоящему счастливым, занимающимся своим делом, он чувствует себя только в мастерской отца.

Интересен также и случай с маленькой горной армянской деревушкой, из которой за 10 лет (в период до и после ВОВ) вышли 2 маршала Советского Союза (один из них – Баграмян), 12 генералов и более сотни старших офицеров. Данный факт находит объяснение в том, что жители этой деревни много лет жили в непосредственной близости с азербайджанцами, села которых граничили с армянской деревней, превратившейся, таким образом, в своеобразный анклав. Армяне круглосуточно охраняли свою деревню, вырабатывая, таким образом, мужественный характер.

Данные факты, а также множество иных фактов подобного свойства позволяют сформулировать еще одну педагогическую аксиому:

АКСИОМА. Как внутренняя сущность человека (совокупность его природных задатков), так и внешние обстоятельства (реализуемые в контексте космосоциоприродной среды человеческого существования) могут оказывать на развитие этого человека решающее влияние.

Еще один важнейший педагогический факт связан с деятельностью одного из глубочайших педагогов всех времен и народов. В небольшом украинском местечке Корнин, которое расположено между Киевом и Житомиром, в 1918 г. произошло событие, которое хотя и осталось для общества незамеченным, но для педагогики и для развития школьного дела оно, по мнению В.К.Дьяченко (ученика Александра Григорьевича Ривина), имеет мировое значение [Дьяченко, 1991; 2003; Ривин, 1990]. Вот что пишет В.К.Дьяченко:

"Мы – ученики Александра Григорьевича Ривина – сравниваем корнинский опыт с тем, что два века назад в Станце и Найдороре делал великий немецкий педагог И.-Г. Песталоцци, или с известным всему миру "экспериментом" по формированию нового человека в колонии им. А.М.Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, осуществлённым великим советским педагогом А. С. Макаренко...

В начале 1918 г. несколько жителей небольшого местечка Корнин приехали в Киев, чтобы найти для своих детей квалифицированного педагога, который смог бы подготовить их детей за среднюю школу. А.Г.Ривин, которому шёл уже сорок первый год, пользовался репутацией педагога-эрудита, мастера своего дела, согласился и таким образом попал в Корнин. Сначала он занимался всего лишь с шестью учениками, родители которых его пригласили и платили за труд. Но вскоре он потребовал включить в свою группу ещё около тридцати ребят. Занимались, как потом стали о них говорить, "от зари до зари". **Состав учащихся был пёстрым:** здесь были ученики на уровне нынешних четвероклассников, но были и более подготовленные, примерно на уровне семиклассников. Возраст от 10 до 16 лет. Были, конечно, трудности с учебниками, бумагой. Очень часто занимались в саду, на улице. Если дождь, то - в большой крестьянской избе. **Обучение продолжалось несколько меньше десяти месяцев, а ученики успели продвинуться в овладении программами больше, чем за 3-4 года обычного школьного обучения. Потом многие из них успешно сдали экзамены за среднюю школу.**

Цель, которая была поставлена родителями, была проста: "Подготовь наших детей так, чтобы они смогли сдать экзамены наравне с теми, кто учился в гимназии", т.е. по программам средней школы. Для этого, нужно было знать русский язык и литературу, иностранный язык, математику, историю, географию, логику, философскую пропедевтику. Родители, конечно, не представляли той поистине гигантской работы, которую должен был выполнить приглашённый учитель. Где и когда такой объём материала мог взвалить на себя один учитель? **Все школьные предметы!** А. Г. Ривин вспоминал: "В то время меня охватил революционный пафос. Я готов был работать сутками. Спал мало, но усталости почти никакой. Это было страстное горение. Моё состояние передавалось и моим ученикам. Нас радовали, окрыляли постоянные успехи".

Основные методы работы: три четверти времени, объяснял А.Г.Ривин, проводились диалогические сочетания (оргдиалог), остальное время – самостоятельная работа и частые выступления учеников с комментариями учителя. Постоянное обсуждение, споры исключали зубрёжку, натаскивание, механическое запоминание изучаемого материала.

Особенно потрясающие успехи были сделаны в **развитии учеников**: подростки, которые и говорить почти не умели, стали выступать с докладами, да ещё какими: о творчестве А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Н. В. Гоголя, на философские темы, о явлениях природы, по вопросам истории и т.д. Ученики научились **рассуждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения**, участвовать в дискуссиях; они стали рассказчиками, умели правильно ставить вопросы собеседнику; у них развивалось аналитическое мышление – можно было видеть, что у всех пробуждаются преподавательские способности. **Некоторые из них стали проявлять незаурядные математические способности, другие проявили склонность писать сочинения, все продвинулись в ораторском искусстве.** Об этом мы узнали от очевидцев и учеников А.Г.Ривина: А.Г.Вишнепольской, М.И.Корпица, Е. Н. Слуцкой и др....

Личный опыт и вся предшествующая практика убедили А.Г. Ривина в следующем:

ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передаёт другим: узнал что-нибудь – тут же расскажи, объясни другому, примени на практике. Да ещё, если нужно, то и не один раз, иногда и много раз. Словом, ученик применяет и рассказывает другим до тех пор, пока сам не овладевает новым знанием или умением в совершенстве.

Для А. Г. Ривина это было **законом (педагогической аксиомой)**. Это должно было стать законом и в деятельности каждого ученика. Действенность такого закона (или правила) подтверждалась практикой сотни и тысячи раз. В детстве и юности А. Г. Ривин сам так учился, и это приносило достаточно большой успех. Но вот перед ним ученики и учебники, которые нужно изучить. Учебники состоят из многих параграфов, статей. Если каждому ученику дать отдельную статью (параграф), то качество проработки будет разным, знания в основном будут слабыми, плохими. А. Г. Ривин вводит поабзацную проработку каждой статьи, каждого текста (параграфа). При этом все ученики работают не с одним и тем же материалом, а у каждого своя статья (свой параграф). **Иногда одновременно изучается столько разных тем (статей), сколько в группе учащихся**" [Дьяченко, 1991; 2003].

Педагогические аксиомы кристаллизуются не только на основе анализа педагогических фактов, обнаруженных в сфере практической деятельности педагогов, но и базируются на их представлениях, которые проистекают из этой деятельности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АКСИОМЫ, КРИСТАЛЛИЗУЮЩИЕСЯ НА ОСНОВЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ, ПОЧЕРПНУТЫХ ИМИ ИЗ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Отметим, что многие педагогические аксиомы прямо не апеллируют к конкретным практикам, поскольку выводятся из совокупности практик, а также из субъективного опыта педагога, почерпнутого из педагогического опыта. Приведем пример "**теорем личности**" (поскольку, как известно, "личность человека можно воспитать только личностью другого человека"), разработанных В.П.Шенягиным на основании совокупности личного жизненного/педагогического опыта:

Теорема 1. Неполюценная личность, неограниченно возвеличенная, становится никем (ничем).

Теорема 2. Неполюценная личность, оптимально возвеличиваемая и в меру популяризированная, превращается в значимую личность.

Теорема 3. Полноценная личность остается целостной личностью, невзирая на степень похвалы.

Теорема 4. Гениальная личность, оптимально возвеличиваемая и в меру популяризированная, возводится в доминирующую фигуру, на имени и результатах которой основывается развитие человечества.

Теорема 5. Сущность неполноценной личности с позиции никчемной личности воспринимается в виде значимой личности.

Теорема 6. Сущность гениальной личности с позиции никчемной личности воспринимается в виде доминирующей ключевой фигуры, на имени и результатах которой базируется развитие человечества.

Теорема 7. Никчемная личность при неограниченном поиске её сущности и формировании тождественности достигает уровня полноценной личности.

Теорема 8. Ничтожная личность даже при неограниченном поиске её сущности и формировании тождественности остается никем (ничем, ничтожеством) [Шагения, 2013].

К подобным же педагогическим аксиомам можно отнести **аксиомы Ш.А.Амонашвили**, представленные в книге "Баллада о воспитании". В связи с этим великий педагог пишет, что "Педагогика имеет свою аксиоматику; она составляет кладезь мудрости, на которой можно строить педагогические теории и практику... Педагогическая аксиоматика, с одной стороны, подсказывает истинную направленность воспитательного процесса, с другой же, требует от воспитателя устремления к самоусовершенствованию" [Амонашвили, 2008, 2017, с. 190-193]. Далее автор предлагает ряд педагогических аксиом/принципов, почерпнутых как из своей педагогической практики, так и из всей совокупности педагогической теории, оперирующей педагогическими принципами, законами, закономерностями и др:

*Любовь воспитывается любовью.
Доброта воспитывается добротой.
Честность воспитывается честностью.
Сострадание воспитывается состраданием.
Взаимность воспитывается взаимностью.
Духовность воспитывается духовностью.
Дружба воспитывается дружбой.
Преданность воспитывается преданностью.
Сердечность воспитывается сердечностью.
Культура воспитывается культурой.
Жизнь воспитывается жизнью.*

Данные аксиомы Ш.А. Амонашвили экстраполирует и на негативные социальные процессы, в которых можно зафиксировать "антипедагогическую аксиоматику": ненависть воспитывается ненавистью, злоба воспитывается злобой и т. д.

Далее автор пишет о важнейшей аксиоме, согласно которой "высшие духовно-нравственные свойства в состоянии преобразовать и перевоспитать низшие свойства":

*Ненависть преобразуется любовью.
Зло преобразуется добротой.
Бессердечность преодолевается сердечностью.
Бездуховность преобразуется духовностью...*

Ш.А. Амонашвили полагает, что данные аксиомы имеют однонаправленный характер, когда "не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие. Не бывает, чтобы ненавистью воспитывалась любовь, или злобой воспитывалась доброта".

Еще один ряд педагогических аксиом Ш.А. Амонашвили выстраивает так:

*Воспитывающая – воспитываемая сами.
Образовывающая – образовываемая сами.
Уча – учимся [Амонашвили, 2008].*

В целом, на основе представленных Ш.А. Амонашвили педагогических аксиом, почерпнутых им как из своей педагогической практики, так и из практики других педагогов, можно сформулировать такие аксиомы:

АКСИОМА. Позитивные и негативные качества/свойства педагога и социально-педагогической среды оказывают решающее влияние на результат процесса формирования/развития подобных же качеств у объектов, на которые направлено педагогического воздействие, что обнаруживает резонансный характер последнего.

Отметим, что данная аксиома (как и все последующие) имеет конкретизирующие ее следствия, которые Ш.А. Амонашвили называет собственно аксиомами ("любовь воспитывается любовью", "доброта воспитывается добротой", "личность воспитывается личностью" и др.).

АКСИОМА. Высшие духовно-нравственные свойства педагога способны преобразовать и перевоспитать низшие свойства его воспитанников, но никогда не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие.

АКСИОМА. Педагогический процесс (влияние) имеет реципроктный (резонансный, потенцирующий, усиливающий) характер, когда педагог, влияя (воспитывая, формируя, развивая) других, влияет на себя, то есть воспитывает, формирует, развивает себя, что, в свою очередь, усиливает (потенцирует) педагогический процесс и активизирует самосовершенствование (саморазвитие, самовоспитание, самоформирование) самого педагога.

В целом, данные аксиомы проистекают из представлений о педагогике и образовании, выработанных человечеством.

РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Одним из первых, кто попытался разработать систему педагогических аксиом, был Я. А. Коменский, заложивший основополагающие (аксиоматические) принципы педагогики, которые реализуются в нескольких аксиомах.

Аксиома о развитии участников педагогического процесса как стадийного 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 теоретиков и практиков (Л. С. Выготский, Дж. Дьюи, М. Монтессори Ж.-Ж. Руссо, Ж. Пиаже, И.Г.Песталоцци, И. Г. Фихте, Ф. Фребель и др.).

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 удастся "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 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, согласно которой **у предоставленного самому себе человека не развивается человеческая психика как представителя Homo Sapiens**, когда разворачивание собственно человеческих наследственных форм поведения у детей не наблюдается, поскольку 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 проявляется 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 сформулировал Уильям Клаас Франкена (*William Klaas Frankena, 1908-1994*), профессор философии университете в штате Мичиган [*Frankena, 1965; The philosophy and future..., 1980*], 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): (а) образование обязано культивировать такую-то добродетель. (b) Слушание такой-то и такой-то музыки способствует укреплению человека в добродетели. (с) 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: (а) в цели образования обязано входить понимание музыки. (b) Любая способность эффективно культивируется благодаря соответствующему "деланию", возможность которого обеспечивается учащемуся. (с) Поэтому в образование необходимо включить изучение пения или игры на каком-либо инструменте".

В связи с этим Б.М.Бим-Бад осуществил интерпретацию отмеченных выше аксиом (см. "*Аксиомы теоретической педагогики*"), представив их в таком виде.

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 особенностей. 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 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 некоем разбросе. 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.

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 данной аксиомы 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:

1. Природа образования – взаимодействие воспитуемых с воспитывающими.
2. Воспитание располагает средствами не воспроизводить в воспитуемых недостатков воспитателей.
3. Существуют способы образовать новые поколения более совершенными, чем поколения, их воспитывающие, т. е. существуют пути и способы приращения достоинств и совершенств.
4. 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.
5. Воспитание культуросообразно в двояком смысле: как зависимость от культуры и возможно более полный учет особенностей социализационного процесса.

Данные педагогические аксиомы, разработанные Я. А. Коменским, У.К.Франкена, Б.М.Бим-Бадом, Ж.Г.Компейрой, позволяют на основе обобщения сформулировать несколько педагогических аксиом.

АКСИОМА. Все участники педагогического процесса, как и человечество в целом, находятся в развитии и открыты обучению, воспитанию, развитию, что предполагает взаимодействие воспитываемых с воспитывающими благодаря организации социально-педагогической среды, обеспечивающей развитие, обучение и воспитание. Вне этой среды, которая выступает орудийно-знаковым агентом в совокупности культурных объектов (предметов, орудий, знаковых систем) и усвоенных обществом законов природы (принцип природосообразности) человек как представитель Homo Sapiens не способен развиваться.

АКСИОМА. Развитие человека представляет собой гетерохронный (разбросанный во времени, неравномерный) процесс в единстве 1) разнообразных влияний внешней среды, разных сензитивных фаз развивающегося человека и 2) целостной фрактально-голограммной "канвы", единого сценария этого развития, проистекающего из универсальной парадигмы развития. Данное обстоятельство приводит к тому, что, с одной стороны, любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в некоем разбросе от некоего среднего показателя, и одновременно все свойства человека составляют единую систему, кристаллизованную в фокусе единой вершины развития – свободы.

АКСИОМА. Процесс развития человека определяется особыми узловыми сензитивными периодами, обнаруживаемыми в фазах перехода человека из одного качественного состояния в другое, что наделяет эти фазы (особенно фазы рождения, детства, умирания) колоссальным значением в плане социально-педагогического воздействия, в том числе в контексте "метода взрыва" А.С.Макаренко.

АКСИОМА. Человек как свободная уникальная активная сущность характеризуется свободой воли, и поскольку человек может отвечать только за то, в отношении чего способен принимать свободные решения, свободная воля "человека свободного" (Homo Liberi) делает человека "человеком ответственным" (Homo Author), способным принимать решения и влиять на окружающий мир.

АКСИОМА. Человек как личность может и должен овладеть позитивными качествами (личностными новообразованиями), необходимыми для блага человека и общества, которое должно обеспечивать процесс развития у каждого человека этих позитивных, общественно значимых качеств, что предполагает системный их набор, а также позитивные пути (программу, стратегию, тактику, методы и др.) их развития и формирования у человека согласно высшим достижениям всех форм общественного сознания (науки, философии, религии, искусства, политики, морали, право). В результате чего новые поколения людей получают возможность быть более совершенными, более зрелыми, чем поколения, их воспитавшие, которые первоначально были более зрелыми и совершенными по отношению к молодому поколению. В этом контексте развития создание может превзойти своего создателя.

АКСИОМА. Личность (человек) как единство наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенностей выступает двойственно-противоречивой сущностью, объединяющей разные и даже антиномичные начала, взаимодействие которых на уровне целостной личности (человека) обеспечивает единство всеобщего (сущностного), особенного (группового) и единичного (индивидуального) аспектов бытия человека.

АКСИОМА. Развитие человека происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста и развития с окружающим человека миром природы, вещей, социальных установлений, с миром культуры, что обеспечивается как прямым влиянием среды на этот процесс, так и в результате апперцепции – процесса интерпретации воздействия среды через призму человеческого опыта, взглядов, субъективных интересов и др., что обнаруживает феномен опосредствованности развития человека его динамическими внутренними состояниями.

Изучение некоторых базовых принципов, законов и закономерностей образования позволяет сформулировать еще несколько педагогических аксиом.

АКСИОМА. Педагогическое/образовательное воздействие должно быть направлена как на коллектив учащихся, так и индивидуально на каждого его участника, что призвано оказывать влияние как на целостный коллектив, который сам выступает фактором влияния, так и на индивидуум с целью развития его самодерминации и сохранения его уникальности, выступающей как принципом развития личности (неповторимой свободной сущности), так и механизмом

существования реальности (представляющей собой единство в разнообразии): индивидуальность каждого участника образовательного процесса выступает совокупностью индивидуальных свойств, находящихся в дополнительных и компенсаторных отношениях друг к другу, поэтому нивелирование индивидуальности человека, его индивидуальных свойств приводит к разрушению человеческой целостности. Ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что после получения новой информации применяет на практике или передает другим людям в ходе образовательного процесса, что реализует соборно-коллективистскую парадигму образования.

АКСИОМА. Педагогическое влияние и усвоение учебного материала должно быть организовано как непрерывный процесс в единстве и обратной связи: 1) развития, обучения и воспитания (ориентация на глубинные божественные цели развития человека в единстве с обеспечением воспитательного влияния учебного процесса, а также зарядкой воспитательного влияния знаниями), 2) процессов передачи знаний, их усвоения и их актуализации (согласованию этих знаний с актуальными условиями существования общества), 3) учащихся, педагогов, социально-педагогической среды (единство педагогического управления и личной активности учеников, способов организации дидактичного процесса и его результатов), 4) социально обусловленных целей, содержания-форм-методов и результатов педагогического влияния, 5) начальных, промежуточных, конечных этапов педагогического процесса, 6) механизма восприятия материала (когда активны все сенсорные системы человека вкупе с эмоциональным и мыслительным процессами), 7) структуры организации учебного материала (реализация принципа педагогической интеграции, межпредметных связей), 8) единого целостного источника этого материала (реализация принципа фундаментализации образования в сфере синтеза знаний и универсальных матриц знаний), 9) теории, практики, жизнедеятельности, 10) трех процессов мышления – индукция/дедукция (от частного к общему и от общего к частному), традукция (познание по аналогии), инсайт/интуиция.

РАССМОТРЕНИЕ БАЗОВОЙ АКСИОМЫ ПЕДАГОГИКИ

В силу единства мира в основе представленных педагогических аксиом лежит **аксиома о нуле** (нейтральном начале) как генеративно-детерминистском факторе, цели и инструменте развития человека.

Мы живем в "лучшем из возможных миров" (Лейбниц), то есть в **совершенной Вселенной**, которая создавалась и создается Богом именно как совершенная. Поясним данный тезис, выступающий **аксиоматическим принципом**.

Если качества и свойства объекта определяются не сами по себе, а по отношению к внешней среде, в которой данный объект находится, то определять качества 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 совершенство Вселенной (помимо ее реляции к **Ничто**) определяется **целью** ее развития, в результате которого Вселенная, реализуя эту цель, приходит к будущему.

Целью Бога в связи с созданием 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. В этом случае человеку, "победившему мир", Господь открывает возможность боговоплощения: "Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел с Отцом Моим на престоле Его" (*Откр. 3, 21*).

При этом важно знать, что **для Бога как совершенного существа творение Самого Себя – есть высшая степень творчества, которую Он и должен осуществить в силу Своей творческой природы.**

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. Наш мир, несмотря на то, что им правит "князь тьмы", несмотря на четыре камня преткновения человеческой жизни, согласно Буддизму –

старости, страданиям, болезням и смерти, создан как **совершенный** инструмент достижения человеком статуса Бога, поскольку именно в напряженно-трагических условиях бытия мира выковывается человеческая свобода, приводящая человека в лоно Всевышнего.

Самой важной из всех проблем, стоящих перед всеми формами общественного сознания и, соответственно, перед индивидуальным сознанием человека, есть проблема объяснения феномена **человеческой свободы**, выступающей краеугольным системоформирующим свойством **личности** как принципиально свободной, самодетерминированной, уникальной и тождественной только себе сущности.

Здесь обнаруживается принципиальное условия бытия *Homo sapiens*, связанное со свободой: человек должен быть свободным (самодетерминантным) существом, иначе он превращается в биоробота и перестает быть свободным. То есть основной критерий человека должен проистекать не столько из сентенции "я мыслю, следовательно я существую", сколько из положения: "**я свободен, следовательно я существую**".

Однако, как человеку возможно быть свободным?

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

Человеческая личность свободна как от мира, так и от самого человека, возвращенного 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 себя как на существо, детерминированное бытием, в которое человек интегрирован) предполагает способность смотреть со стороны на все это **целостное бытие**, в котором его элементы связаны воедино причинно-следственными связями.

Поскольку развитие/формирование человека реализуется в процессе

1) внешнего влияния (формирования) и

2) одновременно высвобождения внутренних ресурсов и импульсов (развития), то можно говорить о таком объяснении аксиомы нуля.

Влияние как основной аспект любого взаимодействия – краеугольный феномен реальности. Мы живем в мире, где предметы и явления оказывают взаимное влияние друг на друга. Более того, влияние выступает критерием реальности этих предметов и явлений, поскольку если объект, на который оказывается влияние, обладает иммунитетом против влияния, то это делает этот объект таковым, который невозможно воспринять, зафиксировать как реально существующий. Перефразируя известную фразу, можно утверждать: *я влияю (и подвергаюсь влиянию), следовательно я существую*.

Фундаментальная проблема влияния как такового заключается в вопросе: **как возможно влияние?** На уровне сухих формул, отражающих механизм влияния, непонятным остается сам статус влияния: влияние реализуется принципиально в процессе взаимодействия (поскольку всякое действие в конечном итоге сводится к взаимодействию как минимум двух объектов), которое есть принципиально реципрокным (обоюдным), что предполагает взаимное влияние взаимодействующих объектов, в сфере которого о направленном влиянии (то есть влиянии в полном смысле этого слова) одного объекта на другой речи идти не может.

Поэтому влиять – значит подвергаться влиянию, а сам процесс влияния выступает обменом взаимодействующих объектов (энергоинформационными) изменениями: влияя друг на друга, объекты изменяются сами, когда каждое такое изменение объектов в акте обоюдного влияния оказывается, *во-первых*, зеркально-эквивалентным друг другу, когда, в известном смысле, никто ничего не выигрывает и не получает никакой "выгоды". *Во-вторых*, в процессе такого взаимодействия объекты (как это зафиксировано в многочисленных научных, философских, религиозных источниках) составляют единое целое. Так, в рамках "срединного пути" буддизма констатируется, что глаз и предмет, который он созерцает, являются единым узором, целостным нерасторжимым комплексом. Мир при этом может пониматься в контексте ориентального представления как "единство Жертвы, Места, где Жертва приносится, а также Приносящего Жертву".

Подобным же образом и ипостаси Троицы, составляющие единое Божество, "обмениваются бытием" и есть суть едины.

На уровне человека и его сознания влияние оказывается еще более проблематичным, поскольку если процесс влияния оказывается реципрокным, то человек перестает быть свободным деятелем, оказывающим влияние, а выступает биологическим роботом, все действия которого входят в глобальное причинно-следственное поле бытия, реализующее универсальный детерминизм на всех его уровнях. В этом случае человек лишается свободы и самосознания – двух фундаментальных качеств личности как уникальной самодетерминированной сущности.

Рассмотренный парадокс влияния реализуется в контексте **целостного мира и божественной задачи, связанной с его существованием**. Поясним данный тезис.

Говоря о мире в целом, отметим, что наш мир в силу его абсурдной иррациональности, трагичности выступает совершенным инструментом развития свободы человека, которая формируется в зонах неопределенности, хаоса, абсурда, в которых нет вселенского детерминизма, в которых нет причинно-следственных связей. В этом состоит один из аспектов **теодицеи** – оправдания Бога и его творения, где во всем утверждается **гармония и справедливость**, выступающие 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 и взаимовлиянии 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, реципрокно-равноценный процесс, в котором нет субъекта и объекта, "палача" и нет "жертвы". В таком обмене взаимодействующие стороны обмениваются "бытием" – если одна сторона что-то отдает, то обязательно получает что-то равноценное взамен. Почему?*

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 машина находится в собственности одного человека.

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 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. Отсюда слова Иисуса Христа: "А Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас" (Мф. 5, 44).

Если привлечь к рассмотрения наших проблем общую теорию влияния, то можно сказать, что управляющий субъект (фактор, элемент), который оказывающий воздействие на свое окружение (систему), характеризуется повышенным уровнем разнообразия, в связи с чем он выступает наиболее гибким, а также нейтральным элементом системы (Н. Винер, В.Эшби), поскольку в ней 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**. Человек в качестве такого нейтрального управителя при этом освобождается от плена сиюминутных предпочтений своего окружения.

Поэтому главным "учредителем" и "управителем" реальности, ее креативным началом, средством, на основе которого она творится, как утверждает новая постнеклассическая парадигма науки, выступает физический вакуум (эфир), который характеризуется гибкостью, необычайной мобильностью, динамичностью, хаотичностью. Физический вакуум можно считать той глубинной нейтральной средой, на основе которой не только творится сущее, но и реализуется всеобщая связь и координация его элементов и аспектов, а также их развитие, разнообразные метаморфозы и взаимодействие. В этом понимании **гибкость управляющего элемента в системе означает то, что он выражает нейтрально-хаотическую природу физического вакуума**.

Синергетика, наука об открытых нелинейных диссипативных системах, признает, что хаос выступает в качестве "клея", который связывает части в единое целое. Общее "координационное поле" хаоса как сущности принципиально множественной должно быть "обеспечено" неким "нейтральным элементом" как всеобщим координационным началом всего и вся.

С другой стороны, можно утверждать, что данный нейтральный элемент присутствует в хаосе как нечто потенциально-возможное, виртуальное, косвенное, имплицативное (подразумеваемое), как непричинный фактор целостности, который экспериментально открыт квантовой физикой.

Данный процесс можно наполнить конкретным естественнонаучным смыслом, приняв в качестве нейтральности – **Ничто**, выступающее краеугольным порождающим фактором реальности.

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 феноменов⁶⁷.

В конечном итоге к **Нечто** и **Антинечто** приходят к **Ничто** посредством взаимного погашения, аннигиляции. **Ничто** (физический вакуум, эфир) же предстает глубинной универсальной средой, которая содержит в себе все и все в себе связывает.

Религиозно-мифологическое мышление также проводит мысль, что все сущее создано Богом из "ничего" (2 Мак. 7, 28)⁶⁸ посредством расщепления (дихотического разделения) его на свет и тьму (нечто позитивное и негативное, мужское и женское). Это приводит к бытийному состоянию сотворенности мира (как феномена асимметрии, о которой П. Кюри писал как о причине действия, движения, то есть самого мира). В конечном итоге, противоположные начала взаимокompенсируются и восстанавливают состояние первоначального единства, "блудный сын" возвращается в "отчее лоно", а человек, как указывал Лао-цзы, соединяет в одном лице

⁶⁷ "Святая Троица, когда творит мир, поступает как Геометр" – из "Наставления" Кассиодора

⁶⁸ из "невидимого", "словом Божиим" (Евр. 11, 3).

противоположные начала: "познает мужественное и все же остается женственным" [см. Капра, 1994, с. 125].

В философии **даосизма** сущее также рассматривается как рождающееся из некоего первоначала (Тайцзи) посредством разделения его на две элементарные формы (силы Инь и Ян)⁶⁹.

При этом процесс расщепления как некий структурированный процесс, имеющий начало и конец, предполагает фазу становления *Нечто* и *Антинечто*, что сопровождается актуализацией времени:

"2. Причины и следствия всегда разделяются пространством. Расстояние между причиной и следствием может быть сколь угодно малым, но не может быть равным нулю.

4. Причины и следствия всегда разделяются временем. Промежуток времени между причиной и следствием может быть сколь угодно малым, но не может быть равным нулю. Следствие всегда находится в будущем по отношению к причине. Таким образом, отношение причин от следствий устанавливается свойством времени.

5. Время обладает особым, абсолютным свойством, отличающим будущее от прошлого, которое может быть названо направленностью времени. Этим свойством определяется отношение причин к следствиям, ибо следствие всегда находится в будущем по отношению причин..." [Козырев, 1958].

В результате чего появившиеся *Нечто* и *Антинечто* как контрарные сущности начинают взаимодействовать друг с другом, что ведет к их изменению (движению) и схлопыванию (аннигиляции, взаимному погашению и восстановлению *Ничто*. Данный сценарий реализует модель реальности А.Ф. Лосева: единое – множественное – целое.

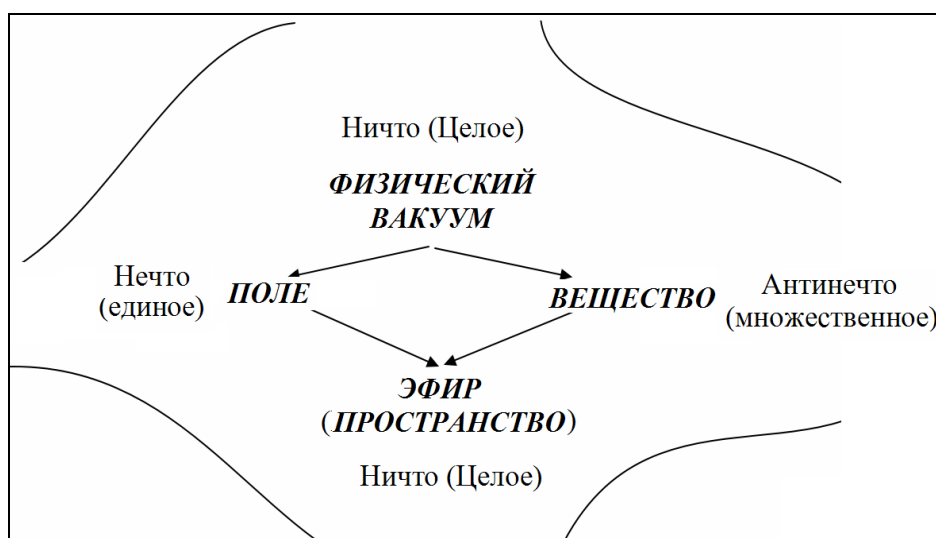


Рис. 23. Физико-диалектическая модель реальности

Важно отметить, что фундаментальный квантовый уровень Вселенной (который можно связать с эфиром, физическим вакуумом, *Ничто*), на котором фиксируется ее целостность, коррелирует с "полем сознания", постулируемым Г.И.Шиповым, а также с универсальным семантическим пространством Вселенной В.В.Налимова и другими подобными концептуальными построениями, а также с такими понятиями восточных религиозно-философских доктрин, как *Нирвана*, *Пустота*, *Шунья* и др. Это поле человеческого сознания (обнаруженное в квантовых парадоксах в виде соотношения неопределенностей В. Гейзенберга, методологически регулируемое принципом дополнительности Н. Бора) выступает нейтральной сущностью, объединяющей противоположности, ибо в сознании человека – его мышлении – мы обнаруживаем подобное

⁶⁹ "Единое в даосизме означает Абсолют в состоянии неизреченности, которое предшествует всем явлениям: его творческое начало реализуется через двойное движение – через разделение одного надвое и через новый синтез. Из этих метаморфоз возникает бесконечность" [Завадская, 1975, с. 215]. "Абсолют – по преимуществу характеристика безусловности Бога, а больше – Отца, характеристика третьего рода составляющего целого (С.Костюченко) 16.07.2009" [Всемирном, 2008].

явление – *дипластию* – условие парадоксального миропонимания (см.: логическую концепцию “абсурдного”, или “диалектику абсурда” [Lirasco, 1947]). В этой связи важно отметить, что парадоксальность как нейтральный феномен выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью (парадоксальной двойственностью) их психической организации.

Анализ сознания в сфере современных теорий сознания позволяет сделать вывод, что его работа приводит к генерации *Ничто* (как единственного научного механизма актуализации в нашей психике феномена идеального, когда функционирование человеческого мозга оказывается “энергетически бесплатным феноменом” – Н.И. Кобозев, И.З. Цехмистро [Цехмистро, 1987, 2002, 2003]). Или, как пишут на Востоке, сознание человека может продуцировать *Ничто* (*Шунью*), что реализует замысел Творца – создание Самого Себя из Ничто, благодаря чему в результате развития природа Творца обнаруживается в Его творениях и Он соединяется с Собой, замыкая круг бытия, подобно тому, как гегелевское “в-себе-бытие” через “инобытие” приходит к “для-себя-бытие” (Логика – Природа – Дух):

*Пустое все! Но Мы, от Века,
Из Шуньи лепим Человека.
Забавно результат Нам Свой увидеть
Как из человека Шунья выйдет.*

Здесь мы можем констатировать **управляющую роль сознания**, отраженную в парадоксе квантовой физики “*Наблюдатель*”. Сознание при этом может пониматься не только как инициатор реальности, но и его координатор и управитель.

В этом понимании сознание может рассматриваться в качестве **Абсолютной сущности**

Наш мир в силу его абсурдной иррациональности, трагичности выступает совершенным инструментом развития свободы человека, которая формируется в зонах неопределенности, хаоса, абсурда, в которых нет вселенского детерминизма, в которых нет причинно-следственных связей. В этом состоит один из аспектов **теодицеи** – оправдания Бога и его творения, где во всем утверждается **гармония и справедливость**, выступающие общечеловеческой ценностью и непреложным фундаментальным законом космосоциоприродной реальности.

“Теодицея как оправдание Бога есть в конечном итоге оправдание как человека, так и добра, которое противоречит злу. Человек как **сознательное и свободное** существо должен иметь возможность свободного выбора между добром и злом. Если человек исходит из того, что существование этого мира как Целостности, интегрирующей в себе единое и множественное, единство и разнообразие, добро и зло (что является условием этой Целостности), лучше, чем его несуществование, то необходимо согласиться, что зло имеет позитивную ценность. Одним из серьезных ощущений, связанных с нашим временем, стало ощущение надвигающегося абсурда, когда безумие становится более или менее нормальным явлением” (С.Д.Довлатов).

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.

Любое 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”. В таком обмене взаимодействующие стороны обмениваются “бытием” – если одна сторона что-то отдает, то обязательно получает что-то равноценное взамен.*

Исходя из проведенного анализа можно очертить **архитектонику реальности**, которая проистекает из процесса творения. В христианском богословии процесс порождения Богом мира понимается как **кенозис** – умаление Богом Своей абсолютной сущности ради сотворения неабсолютных вещей. При этом данный творческий акт можно представить как импульс, расщепляющий *Ничто* на *Нечто* и *Антинечто*. Но, что интересно, для расщепления *Ничто* Бог

"должен" первоначально сотворить это *Ничто*. Сам процесс сотворения *Ничто* требует привлечение уже известной нам дуальной схемы порождения "*нового Ничто*". То есть *Бог*, для того чтобы сотворить *Ничто*, "должен" *Сам* сначала расщепиться на две противоположности с тем, чтобы потом привести Их к взаимному уничтожению, схлопыванию, что, в свою очередь, и приводит к актуализации *Ничто*.

Поэтому *Бог* предстает как триадная сущность, как *Троица*: как изначальный *Бог-Абсолют* (*Бог-Отец, Творец*), а также его две противоположности – *Бог-Сын* и *Бог-Дух*.

Таким образом, вероятно, о процессе сотворения мира *Богом* в Библии повествуется как об акте, в котором принимают участие как минимум две сущности (в первой главе *Ветхого Завета*, если прочитать ее на древнееврейском, говорится: "*В начале Богу сотворил*"; кроме того, в первой главе *Евангелия от Иоанна* также повествуется о, как минимум, двух Божественных Сущностях: "В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог").

Принцип развития предполагает наличие некоего парного основания: "формальное доказательство, если оно базируется на одной аксиоме, тавтологично и полностью может быть сведенным к этому основанию. Но уже два исходных и независимых друг для друга положения делают возможным следующий синтез и получение нового содержания" [Кумпф, Оруджев, 1979, с. 225]. Следовательно, новое ("новое содержание") возникает как отношение элементов, как синтез некоторых "старых" моментов. Потому "краеугольное начало" мира (бытие) заключается в синтезе, который может быть разложенным формальным образом на, минимум, два элемента. Чтобы проиллюстрировать сущность парадокса развития приведем созвучные бл. Августину слова Григория Нисского, который писал, что сначала все вещи существовали у своей заданности, но ни одна не имела отдельного и действительного бытия [см. Лелотт, 1959, с. 51; см. Осипов, 1994, с. 123].

Таким образом, мы обнаруживаем Троицу. Она также реализуется в процессе генерации самосознания. Самосознание (Самосознающее Начало) как нулевое нейтральное состояние выражает **свободу человека от мира и над-мира**. Можно говорить о трех фундаментальных путях достижения данной свободы.

Первый напрямую связан с трансценденцией от мира, то есть с тем, что характеризует **Бога-Отца**. Реализовать этот вид свободы человек может тогда, когда: 1) вступит в определенные отношения с Абсолютом (вера в Него, молитва и др.); 2) отречется от себя во имя Всевышнего, то есть будет обладать христианскими (религиозными) добродетелями; 3) будет способен воспринимать Абсолют (являющийся "неистощимым парадоксальным таинством" – О. Клеман), то есть владеть мистико-парадоксальным творческим мышлением, позволяющим воспринимать мистико-парадоксальную природу Бога. Отсюда проистекает задача образования и культуры в целом культивировать данный вид мышления и мировосприятия.

Второй аспект связан со способностью реализовывать нейтрально-граничное состояние, заключающееся в соединении противоположностей, в результате чего достигается нейтральное "нулевое" состояние, свободное от детерминизма. Это состояние реализуется в лоне **Бога-Сына**, характерной чертой Которого выступает способность объединять противоположности "нераздельно и неслиянно" – жизнь и смерть, божественную и тварную природы, Бога и человека. Творчество, в котором объединяются разные и часто противоположные аспекты реальности, вот – наиболее полное нейтральное "нулевое" состояние, свободное от детерминизма. А сама мотивация творческой деятельности, как учит психология, выступает как свободная – непрагматическая надситуативная неадаптивная активность, не зависящая от внешних мотивационных импульсов и, по сути, уводящая человека из бытийного плана в духовных эмпирии творческих прозрений.

Третий аспект связан со способностью человеческого существа пребывать в гранично-промежуточных состояниях, которые обнаруживаются в процессе развития любого предмета: предмет, изменяющийся в процессе своего развития, как учит синергетика, неизменно пересекает хаотичную область, в которой прошлого уже нет, а будущего еще нет. В сфере этого хаоса исчезает причинно-следственная зависимость, что и делает пребывающее в ней существо свободным и сознающим себя. Это состояние реализуется в лоне **Бога-Духа**, Который как Дух, подобно хаосу, не имеет четкой пространственно-временной локализации, то есть пребывает везде и одновременно нигде. Данное состояние, промежуточное между двумя противоположными психофизиологическими состояниями, можно назвать точкой перехода между ними. Поэтому любое существование как

процесс изменения и развития фиксирует множество разноплановых нейтральных переходных точек (критических состояний, имеющих "межкачественную" природу), в которых существа достигают свободы и самосознания. Процесс такого изменения, обнаруживающий нейтральные зоны, имеет место и в результате деструктивного изменения объектов – то есть в результате их **разрушения**. Наличествуют демонические существа, которые получают свободу и самосознание в основном посредством актов разрушения своего окружения, что приводит к атомизации и омертвлению локальных областей Вселенной. Отсюда проистекает некрофильная природа вселенского зла, выступающего необходимым феноменом нашего совершенного мира.

Именно с позиции представителей от третьей части третьего аспекта достижения свободы и самосознания мы обнаруживаем стремление обрести самосознание за счет разрушения внешней среды и поворачивания ее в хаос, который при этом стремятся эксплуатировать как нелинейный фактор управления, получивший название "**управляемый хаос**".

Таким образом, зоны хаоса (зоны нуль-перехода) 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, которые выражают универсальный алгоритм развития человека**.

Низший уровень – 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 ими 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, чреватые 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 дипластики, 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.

Средний 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.

Высший 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.

ВЫВОДЫ

Таким образом, свобода как принцип самосознания / рефлексии / трансценденции выступает основополагающей целью развития человека.

В этом отношении показательными являются такие **наблюдения**.

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 внешнее находятся в интегральной, гармоничной связи друг с другом, когда микро- и макрокосмос идентичны.

К. Роджерс сформулировал определение свободы как феномена **самосознания**: после того как его ученик В. Келл изучил множество случаев подростковой преступности, обнаружилось, что поведение подростков не могло быть предсказано на основе обстановки в семье, школьных или социальных переживаний, соседских или культурных влияний, медицинской карты, наследственного фона и др. Гораздо лучшее предсказание давала степень самопонимания, обнаруживающая с последующим поведением корреляцию 0.84. Причем, как отмечает В. Франкл, самопонимание в данном случае подразумевает самоотстранение [*Франкл, 1990, с. 81*].

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

В связи с проведенным анализом можно сформулировать фундаментальные ценности человека и человечества. 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, вседержавшего, всесодеждающего 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, применяемая 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.

Проведенный анализ позволяет сформулировать ценностную аксиому педагогики.

АКСИОМА. Педагогика должна ориентироваться на утверждение таких жизненных ценностей человека и человечества: 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.

В связи с проведенным анализом можно сформулировать основную аксиому педагогики.

АКСИОМА. Краеугольной целью развития / воспитания / формирования человека выступает свобода – условие актуализации *Ното sapiens*. 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".

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ

(Вознюк А.В. Структурированная мудрость, извлеченная из информационного океана. – Житомир: Koob publications, 2018. – 228 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26810/>)

Поскольку человек выступает главным участником образовательного процесса, для нас важными являются представления о нем, почерпнутые из философских источников. Приведем главные из них. Поскольку человек и мир едины, то о человеке можно сказать *следующее*.

Все, что изменяет нашу жизнь, – не случайность. Оно в нас самих и ждет лишь внешнего повода для выражения действием (А. С. Грин).

Талантливые и гениальные люди, способные интегрировать противоположности, выступают двойственными сущностями, характеризующимися амбивалентными и часто полярными свойствами.

Важной характеристикой профессионала в постиндустриальном обществе становятся метапрофессиональные качества человека – это свойства, способности, черты личности, обуславливающие продуктивность выполнения познавательной, социальной и профессиональной деятельности. К ним относятся институционализм, профессиональная мобильность, инновационность, референтность, практический интеллект, самооэффективность и др. (Э.Ф.Зеер).

Суть квантового парадокса "Наблюдатель", а также антропного принципа, или принципа космологического дополнения, состоит в том, что физические условия Вселенной тонко приспособлены к существованию человека, когда обнаруживается удивительная настройка мировых констант и мир в физическом смысле является таковым потому, что существует человек; поэтому, как сказал Пьер Тейяр де Шарден, истинная физика – та, которая может включить человека в цельное представление о мире.

Самое темное место в комнате – под горячей свечой.

Перед рассветом сумерки сгущаются.

Если сознание пребывает в предмете, то оно не пребывает в предмете – и по какой причине?

Негативные качества человека – это позитивные ресурсы его развития. Поэтому чем больше скелетов в шкафу, тем богаче внутренний мир человека, обладающего этими скелетами.

Человек программирует отношение к нему внешнего мира, поэтому окружающий мир есть зеркало наших мыслей, убеждений, намерений.

Боги вынесли людям жестокий приговор: только страдания могут привести их к мудрости (Эсхил).

Страстные желания, как правило, исполняются тогда, когда перегорают.

Высшая радость человека лежит между удовольствием и страданием.

Чем более человек стремится к удовольствиям – тем ближе он к страданиям, от которых бежит.

Лучше научить человека ловить рыбу, чем снабжать его этой рыбой. Самая большая милость – это не деньги или иные блага, а знания.

Прогресс человеческой цивилизации идет нога в ногу с жесточайшим варварством, а высокие и сложные культурные артефакты соседствуют изощренной агрессивностью. Таким образом, как сказал П.А. Сорокин, варварство – неизбежный спутник и оборотная сторона цивилизации, которая на заключительных этапах развития возвращается к своим примитивным истокам, возрождающимся в феномене "нового варварства"

Истинная любовь самодостаточна и выступает целью самой себя, подобно "искусству ради искусства". При этом человек достигает идеальности в глазах любящего его человека. Как сказал Гегель, истинная сущность любви состоит в том, чтобы отказаться от сознания самого себя, забыть себя в другом "я", и однако, в этом же исчезновении и забвении впервые обрести самого себя и обладать самим собой.

Противоположности, максимально выраженные, переходят друг во друга. Так, каждое качество, развитое до своего предела, переходит в свою противоположность – так, например, тщеславие как результат зависимости человека от мнения людей при максимальном своем развитии позволяет человеку подняться над мнением толпы.

Как наверху, так и внизу. Придавая чему-то значимость, мы раскалываем себя и данное явление на верх и низ. Как пишет В.В.Жигаринцев, мир является полярным, дуальным. Человек же

привык отождествляет себя с одной из дуальностей. Потому жизнь осуществляет свой бег от одной дуальности к другой: каждый раз, когда у вас развивается самоуверенность, когда вы отождествляете себя с сильной стороной своего "Я", монада уже приготовилась опрокинуться в противоположное положение.

В каждой точке трёхмерного пространства одновременно существуют прошлое и будущее. Все вещи существуют одновременно в любой точке пространства. Любая система сохраняет свою целостность и не разрушается прежде времени потому, что прошлое равно будущему. Причина и следствие – это одно и то же. Внешнее всегда отражает находящееся внутри. Переместив внимание с внешнего на то, что происходит внутри, мы получаем ключ к своей жизни. Любая ситуация, любой человек, любой предмет вовне есть продолжение нас самих. Что нечто есть здесь, оно есть везде; чего здесь нет, нет нигде. Если мы чего-то не видим в себе, мы не увидим этого и снаружи. Если мы что-то отрицаем в себе или не хотим видеть, мы обязательно столкнёмся с этим снаружи. То, что мы отрицаем и подавляем, происходит в нашей жизни. Чем сильнее мы отторгаем что-то, тем сильнее оно притягивается к нам. Не привязывайтесь ни к одной противоположности, не отождествляйте себя с ни одной из них. Располагайтесь в центре, тогда вы сможете руководить этими энергиями. Принцип "среднего пути Буддизма": Для того, чтобы жить и процветать, стоит опереться на две противоположности (В.В.Жигаринцев).

Жить – значит страдать, причина страданий – желания. Для избавления от страданий надо избавиться от желаний. Путь избавления от желаний – в отрешенности от жизненных привязанностей (Один из краеугольных принципов Буддизма). Таким образом, вещи, к которым мы привязаны, имеют тенденцию исказить наше понимание мира, затуманивать наше зрение, закабалить, манипулировать и подталкивать нас к совершенно действиям, заряженным нашими желаниями.

Сенека писал: "если блаженство случится вам ощутить, следом отмщенье идет". Таким образом, если владение благом сопровождается получением удовольствия, то отнимающий у нас это благо вместе с ним отнимает и удовольствие, а поэтому и связанные с ним страдания, что позволяет положительно относиться к угнетающим нас силам.

Человек рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что вы отбрасываете, часто становится вашей судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Согласно резонансной парадигме, мы становимся тем, о чем мы думаем, что чувствуем, воображаем. Китайская мудрость утверждает, что объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее.

Человек, теряющий в жизни все, в конечном итоге приобретает все.

Совершенство мира всегда адекватно совершенству созерцающего его духа (Г.Гейне). Поэтому, как писал В. В. Жигаринцев, внешнее всегда до мелочей отражает то, что находится у вас внутри. Только вы и никто другой ответственны за все то, что с вами происходит.

То, к чему стремится высший человек, находится в нем самом, а то, что ищет низший, – в других (Конфуций).

Любая жизненная ситуация нейтральна. Мы делаем ее позитивной или негативной в соответствии с тем смыслом, которым связываем себя с ней. Однако придание смысла не изменяет содержания самой ситуации (Теун Марец).

Жизнь есть школа, в которой задаются жизненные уроки, которые человек должен пройти со сдачей соответствующего экзамена, иначе ученика оставляют на "второй год", а иногда даже и изгоняют из школы. Таким образом, как писал В.В. Жигаринцев, если вы не решили проблему, она постоянно будет вас преследовать в разных лицах и разных обстоятельствах.

Если вы что-то отрицаете в себе или не хотите видеть, вы обязательно столкнетесь с этим во вне. У других нас раздражает то, что мы не принимаем в себе. Мы ненавидим и пренебрегаем в других то, что есть у нас самих. Нужный нам в будущем человек, нужная в будущем вещь, нужная в будущем мысль обязательно привлекут к себе наше внимание тем или иным образом (В.В.Жигаринцев).

Ст. Гроф пишет, что картина мира, которая формируется в истинной реальности, радикальным образом отличается от картины мира нашей обыденной жизни, ибо она основывается на

представлении об Универсальном Разуме, или Космическом Сознании – творческой силе, реализующей космические замыслы Бога. Все феномены нашей психической жизни понимаются как экспериментирование с сознанием, осуществляемое Универсальным Разумом в бесконечной творческой игре. Проблемы и парадоксы человеческого существования тут рассматриваются как хитроумно придуманная система обманов, порожденная Универсальным Разумом и встроенная в космическую игру. Тогда предельным смыслом человеческого существования будет следующее: полностью испытать все состояния сознания, связанные с этим увлекательным приключением в сознании, стать умным участником и партнером в этой космической игре. Или, как писал Шелли: "Жизнь, как купол из разноцветного стекла, скрывает в своих красках белое свечение вечности".

Любое враждебное действие по отношению к внешнему является враждебным действием по отношению к самому себе; любое доброе действие по отношению к внешнему является добрым действием по отношению к самому себе; любая помощь, проявленная вовне – это помощь себе. При этом часто бывает так, что человек, к которому вы не хотите обратиться за помощью, несет в себе решение вашей проблемы (В.В.Жигаринцев).

Существует принцип "критической массы", согласно которому когда количество людей, которые усвоили новую идею, новое представление достигает критической величины, эта идея проникает в массы и становится общим достоянием.

Когда вы поворачиваетесь к проблеме лицом, она начинает терять силу, открывая вам причину своего возникновения. То, на что вы обратили внимание, теряет свою разрушительную силу для вас, нейтрализуется и начинает служить вам (В.В.Жигаринцев).

Насколько вы принимаете в себе нечто, настолько это нечто передает вам свою силу. Смиренность есть соединение с жизнью. Смиренность заключается в том, чтобы принимать положение вещей такими, какими они являются. То, к чему мы привязаны, обязательно будет отобрано: то, что может быть разрушено, будет рано или поздно разрушено (В.В.Жигаринцев).

Страхи и блоки являются одновременно и препятствием, и вратами к желаемой цели. Преодолевая препятствие, мы получаем его силу (В.В.Жигаринцев).

Человек не в состоянии изменить свою судьбу, однако в нейтральной нулевой точке свободы возможно все – в том числе и коренная трансформация предначертанного свыше сценария нашей жизни. При этом пытаюсь отсрочить судьбу, мы часто ускоряем её приближение.

Аскетизм не в том, чтобы ничем не владеть, аскетизм в том, чтобы ничто не владело тобой.

Большинство людей спит сном серой обыденной жизни и умирает, так и не проснувшись (Леонид Андреев).

Большинство людей живут как сомнамбулы, не зная, кто они и куда идут (Кришнамурти).

Чем выше человек взбирается по крутой тропе к вершине Истины, тем безлюднее вокруг.

Человека трудно найти среди ясного дня даже с факелом, если факел этот зажжен от лампы мудрости.

Исходя из данных представлений сформулирует еще одну аксиому.

АКСИОМА. Поскольку совершенство мира всегда адекватно совершенству созерцающего его духа, то внешнее всегда отражает то, что находится внутри человека, который, таким образом, рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что человек отбрасывает, часто становится его судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Согласно резонансной парадигме, человек становится тем, о чем он думает, что чувствует, воображает. Поэтому объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее. Любая жизненная ситуация нейтральна. Мы делаем ее позитивной или негативной в соответствии с тем смыслом, которым связываем себя с ней. Все, что изменяет нашу жизнь, – не случайность. Оно в нас самих и ждет лишь внешнего повода для выражения действием

СОВОКУПНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ

Сформулированные нами выше аксиомы педагогики в их совокупном выражении отражают **фундаментальные формы и виды материи**, выработанные человечеством за весь период своего исторического развития. В целом можно говорить о шести таких фундаментальных формах и видах материи, а именно:

**физический вакуум,
движение,
поле,
пространство,
вещество,
время,
материя в целом.**

Приведем совокупность педагогических аксиом, каждая из которых, в силу единства мира, соответствует определенной форме или виду материи, которые, таким образом, выступают **критериями** содержания аксиом.

1. Аксиомы о педагоге/учителе/воспитателе (физический вакуум)

1.1. Ключевой фигурой педагогического процесса как единства развития личности, формирования специалиста, воспитания гражданина выступает Творец, характеризующийся тремя высшими (истинными) потребностями человека и человечества, а также выступающий в трех ипостасях, соответствующих трем высшим целям человека и человечества: педагог (развитие гармоничной личности), учитель (формирование творческого специалиста), воспитатель (воспитание справедливого гражданина).

1.2. Высшим системоформирующим качеством педагога/учителя/воспитателя, обеспечивающим его беспрекословный педагогический авторитет, является его абсолютное бесстрашие как способность отдать жизнь за три высшие цели человека и человечества, что выражает свободу педагога/учителя/воспитателя от реальности во имя высших целей.

1.3. Краеугольным качеством педагога/учителя/воспитателя является его любовь к детям, поскольку любя детей, которые по определению открыты, искренни, чисты, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и способен учить высшей правде, святости и чистоте детей.

2. Аксиомы целей педагогики и образования (движение)

2.1. Краеугольной целью развития/воспитания/формирования человека выступает свобода – условие актуализации *Homo sapiens*. 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".

2.2. Педагогика и образование призваны ориентироваться на утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества – к труду/творчеству, познанию/учению, гармоничному общению/взаимодействию с миром. Приведенные потребности выражают три фундаментальные формы освоения мира человеком, источником которых выступают высшие (истинные) потребности: праксеологию (потребность в труде/творчестве), гносеологию (потребность в познании/учении), аксиологию (потребность в гармоничном общении/взаимодействии).

2.3. Утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества обеспечивает реализацию трех высших целей человека и человечества, достигаемых благодаря: развитию гармоничной личности (через всестороннее познание), воспитанию справедливого гражданина (через соборный коллектив), формированию творческого специалиста (через созидательный труд).

3. Аксиомы о ценностях педагогического процесса (поле)

3.1. Педагогический процесс включает развитие, формирование, воспитание, которые соответствуют как трем формам педагогического процесса – образованию (развитие личности), обучению (формирование специалиста), воспитанию (воспитанию гражданина), так и трем аспектам школы как общественного института – семейной+дошкольной школе (воспитание гражданина), средней+профильной школе (формирование специалиста), высшей школе (развитие личности).

3.2. Человек как личность может и должен овладеть позитивными качествами (личностными новообразованиями), необходимыми для блага человека и общества, которое должно обеспечивать процесс развития у каждого человека этих позитивных, общественно значимых качеств, что предполагает системный их набор, а также позитивные пути (программу, стратегию, тактику, методы и др.) их развития и формирования у человека согласно высшим достижениям всех форм общественного сознания (науки, философии, религии, искусства, политики, морали, право). В результате чего новые поколения людей получают возможность быть более совершенными, более зрелыми, чем поколения, их воспитавшие, которые первоначально были более зрелыми и совершенными по отношению к молодому поколению. В этом контексте развития создание может превзойти своего создателя.

3.3. Педагогика должна ориентироваться на утверждение таких жизненных ценностей человека и человечества: 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.

4. Аксиомы об участниках педагогического процесса/социально-педагогической среды (пространство)

4.1. Все участники педагогического процесса, как и человечество в целом, находятся в развитии/изменении и открыты педагогическому воздействию, что предполагает взаимодействие воспитываемых с воспитывающими благодаря организации социально-педагогической среды, обеспечивающей развитие, обучение и воспитание. Вне этой среды, которая выступает орудийно-знаковым агентом в совокупности культурных объектов (предметов, орудий, знаковых систем) и усвоенных обществом законов природы (принцип природосообразности) человек как представитель Homo Sapiens не способен развиваться.

4.2. Человек как свободная уникальная активная сущность характеризуется свободой воли, и поскольку человек может отвечать только за то, в отношении чего способен принимать свободные решения, свободная воля "человека свободного" (Homo Liberi) делает человека "человеком ответственным" (Homo Author), способным принимать решения и влиять на окружающий мир.

4.3. Личность (человек) как единство наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенностей выступает двойственно-противоречивой сущностью, объединяющей разные и даже антиномичные начала, взаимодействие которых на уровне целостной личности (человека) обеспечивает единство всеобщего (сущностного), особенного (группового) и единичного (индивидуального) аспектов бытия человека.

5. Аксиомы о педагогическом влиянии (вещество)

5.1. Педагогический процесс (влияние) имеет реципроктный (резонансный, потенцирующий, усиливающий) характер, когда педагог, влияя (воспитывая, формируя, развивая) других, влияет на себя, то есть воспитывает, формирует, развивает себя, что, в свою очередь, усиливает (потенцирует) педагогический процесс и активизирует самосовершенствование (саморазвитие, самовоспитание, самоформирование) самого педагога.

5.2. Педагогическое/образовательное воздействие должно быть направлена как на коллектив учащихся, так и индивидуально на каждого его участника, что призвано оказывать влияние как на целостный коллектив, который сам выступает фактором влияния, так и на индивидуум с целью развития его самодерминации и сохранения его уникальности, выступающей как принципом развития личности (неповторимой свободной сущности), так и механизмом существования реальности (представляющей собой единство в разнообразии): индивидуальность каждого участника образовательного процесса выступает совокупностью индивидуальных свойств, находящихся в

дополнительных и компенсаторных отношениях друг к другу, поэтому нивелирование индивидуальности человека, его индивидуальных свойств приводит к разрушению человеческой целостности. Ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что после получения новой информации применяет на практике или передает другим людям в ходе образовательного процесса, что реализует соборно-коллективистскую парадигму образования.

5.3. Педагогическое влияние и усвоение учебного материала должно быть организовано как непрерывный процесс в единстве и обратной связи: 1) развития, обучения и воспитания (ориентация на глубинные божественные цели развития человека в единстве с обеспечением воспитательного влияния учебного процесса, а также зарядкой воспитательного влияния знаниями), 2) процессов передачи знаний, их усвоения и их актуализации (согласованию этих знаний с актуальными условиями существования общества), 3) учащихся, педагогов, социально-педагогической среды (единство педагогического управления и личной активности учеников, способов организации дидактичного процесса и его результатов), 4) социально обусловленных целей, содержания-форм-методов и результатов педагогического влияния, 5) начальных, промежуточных, конечных этапов педагогического процесса, 6) механизма восприятия материала (когда активны все сенсорные системы человека вкупе с эмоциональным и мыслительным процессами), 7) структуры организации учебного материала (реализация принципа педагогической интеграции, межпредметных связей), 8) единого целостного источника этого материала (реализация принципа фундаментализации образования в сфере синтеза знаний и универсальных матриц знаний), 9) теории, практики, жизнедеятельности, 10) трех процессов мышления – индукция/дедукция (от частного к общему и от общего к частному), традукция (познание по аналогии), инсайт/интуиция.

6. Аксиомы о развитии человека (время)

6.1. Развитие человека представляет собой гетерохронный (разбросанный во времени, неравномерный) процесс в единстве 1) разнообразных влияний внешней среды, разных сензитивных фаз развивающегося человека и 2) целостной фрактально-голограммной "канвы", единого сценария этого развития, проистекающего из универсальной парадигмы развития. Данное обстоятельство приводит к тому, что, с одной стороны, любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в некоем разбросе от некоего среднего показателя, и одновременно все свойства человека составляют единую систему, кристаллизованную в фокусе единой вершины развития – свободы.

6.2. Процесс развития человека определяется особыми узловыми сензитивными периодами, обнаруживаемыми в фазах перехода человека из одного качественного состояния в другое, что наделяет эти фазы (особенно фазы рождения, детства, умирания) колоссальным значением в плане социально-педагогического воздействия, в том числе в контексте "метода взрыва" А.С.Макаренко.

6.3. Развитие человека происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста/развития с космосоциоприродным окружением человека, что обеспечивается как прямым влиянием среды на этот процесс, так и в результате апперцепции – процесса интерпретации воздействия среды через призму человеческого опыта, взглядов, субъективных интересов и др., что обнаруживает феномен опосредствованности развития человека его динамическими внутренними состояниями. При этом как внутренняя сущность человека (совокупность его природных задатков), так и внешние обстоятельства (реализуемые в контексте космосоциоприродной среды человеческого существования) могут оказывать на развитие этого человека решающее влияние.

7. Обобщающие аксиомы педагогики (материя)

7.1. Поскольку совершенство мира всегда адекватно совершенству созерцающего его духа, то внешнее всегда отражает то, что находится внутри человека, который, таким образом, рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что человек отбрасывает, часто становится его судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Согласно резонансной парадигме, человек становится тем, о чем он думает, что чувствует, воображает. Поэтому объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее. Любая жизненная ситуация нейтральна. Мы делаем ее позитивной

или негативной в соответствии с тем смыслом, которым связываем себя с ней. Все, что изменяет нашу жизнь, – не случайность. Оно в нас самих и ждет лишь внешнего повода для выражения действием.

7.2. Учителем для всех участников образовательного процесса выступает весь комплекс космосоциоприродной реальности, которая сотворена Абсолютом как совершенный инструмент развития свободы человека и которая организует энергоинформационное взаимодействие, в ходе чего реализуется принципиально справедливый обмен соответствующими ценностями между участниками данного взаимодействия.

7.3. Особенности личности педагога, а также его представления о характеристиках/свойствах объекта педагогического воздействия могут оказывать решающее влияние, как и также мотивация участников образовательного процесса на педагогический процесс и его результат. Позитивные и негативные качества/свойства педагога и социально-педагогической среды могут оказывать решающее влияние на результат процесса формирования/развития подобных же качеств у объектов, на которые направлено педагогического воздействие, что обнаруживает резонансный характер последнего. При этом высшие духовно-нравственные свойства педагога способны преобразовать и перевоспитать низшие свойства его воспитанников, но никогда не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие.

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ КАК ОСНОВА СИНТЕЗА ЗНАНИЙ

Система педагогических аксиом, в которой реализуются соответствующие функционально-логические отношения между элементами системы, базируется на проведенных обобщениях и общей теории систем Ю.А.Урманцева. Прежде всего, представим основополагающие аспекты педагогической действительности и реальности в целом.

Таблица 8

Согласование различных аспектов реальности

<i>Полушария</i>	Левое полушарие	Полушарный синтез	Правое полушарие
Временная асимметрия	Будущее	Настоящее	Прошлое
Стратегии обработки информации	Индукция/дедукция (рациональная)	Инсайт (медитативная)	Традукция (чувственная)
Три направления постижения бытия и соответствующие им психические структуры	Красота (деяльно-поведенческая)	Истина (гностично-перцептивная)	Добро (ценностно-мировоззренческая)
Ипостаси творца	Учитель	Педагог	Воспитатель
Высшие (истинные) потребности человека	Потребность в творческом труде	Потребность в познании / учении	Потребность в гармоничном общении в коллективе
Цели педагогического влияния	Творческий компетентный специалист	Гармоничная личность	Справедливый (коллективистский) гражданин
Типы школы как социального института	Общеобразовательная (+ профильная) школа	Высшая (профессиональная) школа	Семейная школа (дошкольное образование)
Формы освоения реальности	Праксиология	Гносеология	Аксиология
Аспекты педагогического влияния	Обучение	Образование	Воспитание
Формы педагогического влияния	Формирующее влияние	Развивающее влияние	Социализационное влияние
Человек, по Б.Г.Ананьеву	Субъект труда	Субъект познания	Субъект общения
Мотивы учебы	Профессиональные	Познавательные	Социальные
Содержание образования (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер)	Опыт осуществления способов деятельности, в т.ч. опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности	Система знаний о мире и способах деятельности интеллектуального и практического характера	Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

Типология учебы (согласно ЮНЕСКО)	Учиться, чтобы действовать	Учиться, чтобы знать	Учиться, чтобы жить вместе, жить с другими
Цели урока	Развивающая	Образовательная	Воспитательная
Компетентностные векторы человека	Компетентности, касающиеся деятельности человека	Компетентности, отображающие отношение человека к себе как личности, субъекту жизнедеятельности	Компетентности, касающиеся взаимодействия человека с другими людьми
Три сферы жизни человека как принципа классификации компетентностей И.А. Зимняя	Деятельность	Субъект-личность	Субъект-субъектное взаимодействие
Триадна модель содержания самовоспитания А.И. Кочетова	Саморегуляция	Самопознание	Самоотношение

Далее рассмотрим системные аспекты реальности, а также и педагогической действительности.

Если представить порождение реальности как процесс кристаллизации структуры этой реальности, то получаем следующую модель.

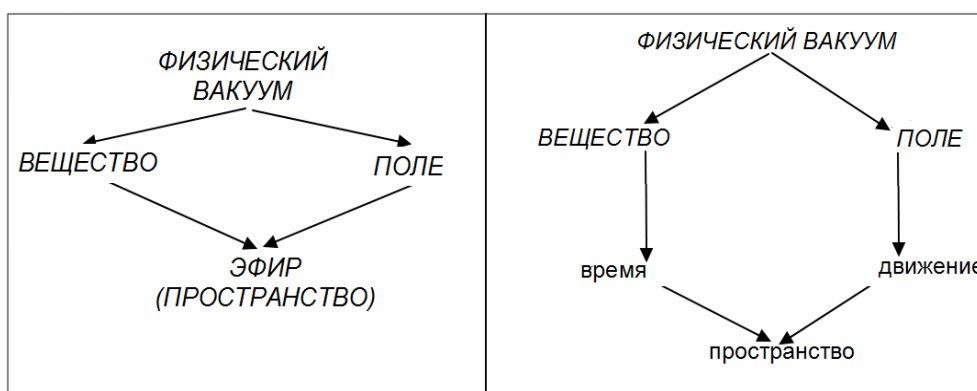


Рис. 24. Модель реальности, полученная в результате порождения реальности как процесса кристаллизации материальной структуры

Данная модель может быть представлена в виде трех моделей:

- триадной (троичной), построенной на основе всеобщей теории систем,
- гексагональной (шестиричной), построенной на основе триадной модели всеобщей теории систем,

– четвертной (четверичной), построенной на основании логического квадрата.

Как видим, **физический вакуум порождает вещество и поле,**

В свою очередь, **вещество и поле в результате взаимодействия, порождают время и движение.**

Действительно, время есть "вырождение" вещества, поскольку время есть форма изменения вещества в результате существования.

Движение же есть форма изменения поля в результате его существования, поскольку поле актуализируется в процессе движения материальных форм.

В результате взаимодействия вещества/времени и поля/движения актуализируется пространство, которое обеспечивает протяженность вследствие наличия поля/движения и реализует структурный объем взаимодействующих феноменов вследствие наличия вещества/времени.

Представленная модель реальности вскрывает логико-функциональные отношения между ее элементами: 1) порождения/подчинения, 2) контрадикторности (противоречия), 3) контракторности (противостояния).

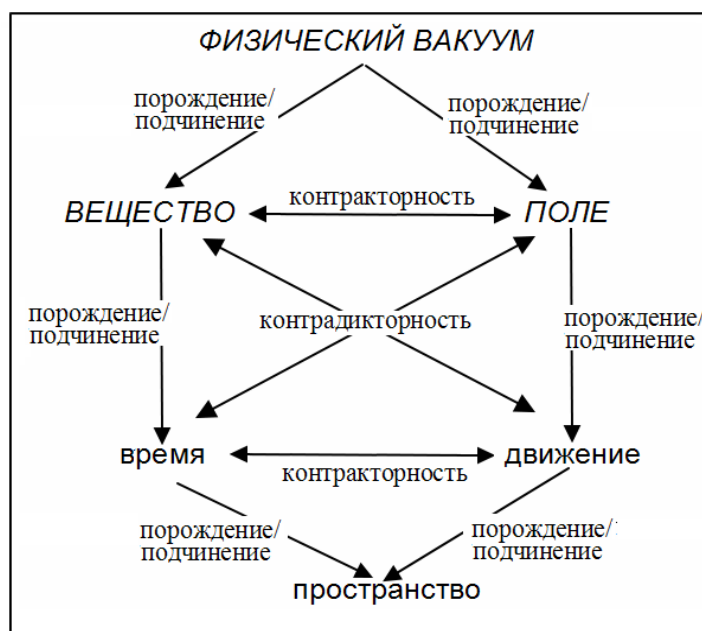


Рис. 25. Логико-функциональные отношения между элементами реальности

Физический вакуум 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.

"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.

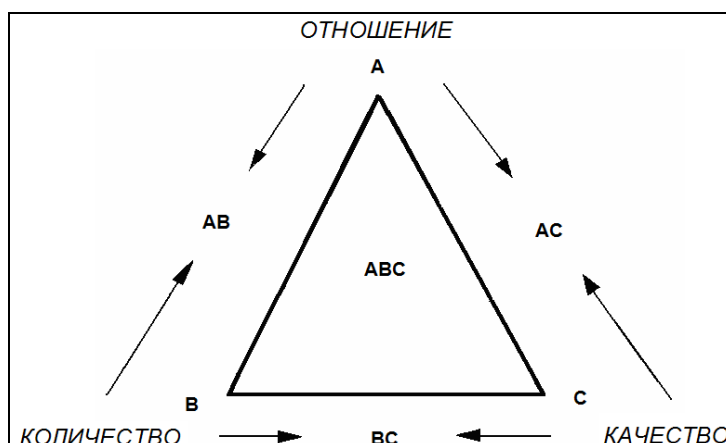


Рис. 26. Принцип системной репрезентации реальности Ю.А. Урманцева

Колерная 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. 27. Колерная интерпретация принципа системной репрезентации реальности

Как видим, умозрительный принцип системной репрезентации реальности можно обосновать объективным принципом колорно-волновой организации Вселенной, что обнаруживает философский **принцип тождества бытия и мышления**.

При этом если колерную 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).

Диалектический закон перехода количества в качество, также констатирует три системных универсалии, при этом отношение есть граница, через которую количество переходит в качество.

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.

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

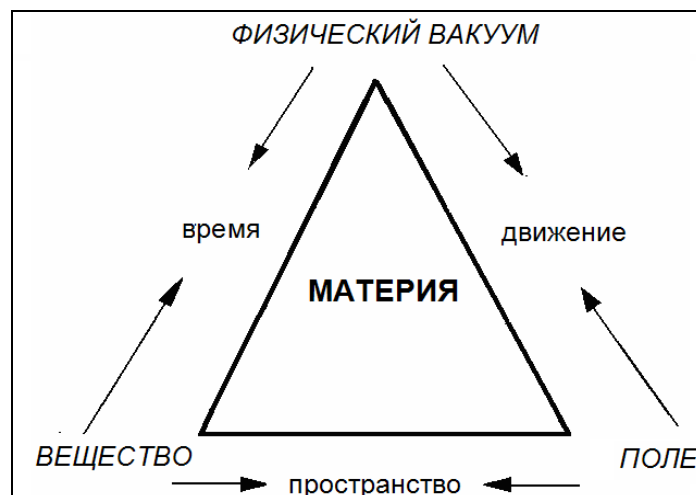


Рис. 28. Модель физической реальности

Физический вакуум (ФВ) соотносится с **отношением**, поскольку реализует чистое отношение в виде дуальной флуктуаций виртуальных частиц, сущностью которых выступает в этом процессе отношение, конституирующее реальность. В плане структуры элементарной частицы физический вакуум соотносится с ее спином.

Поле как реализующее взаимодействие объектов соотносится с **качеством**, которое порождается в процессе этого взаимодействия. В плане структуры элементарной частицы поле соотносится с ее зарядом.

Вещество как структурная сущность соотносится с **количеством** – главным параметром структуры. В плане структуры элементарной частицы соотносится с ее массой.

Таким образом, представленная модель демонстрирует основные **функционально-логические принципы** организации реальности и мышления (согласно философскому принципу тождества бытия 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).

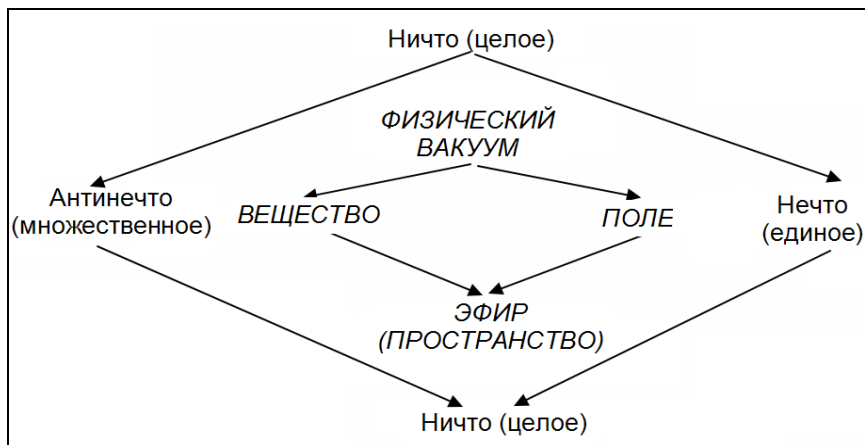


Рис. 29. Диалектическая модель реальности

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.

Далее рассмотрим модель пространства педагогической действительности.



Рис. 30. Интегральная 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 соответствует трем педагогическим целям (обучающей, воспитательной и развивающей), а также трем социальным формам развития человека (образование, воспитание, обучение), как и трем способам преобразования и освоения действительности (аксиология, праксиология, гносеология).

В центре педагогического пространства лежит **непрерывная школа**, а базовые аспекты педагогики (**обучение, воспитание, образование**) определяют тип школы, когда сопряжение

воспитания и образования дает нам **семейную школу**, воспитания и обучения – **общеобразовательную**, а обучения и образования – **профессиональную**.

То есть, понимание природы и сущности данных типов школы как социального института проистекает из **системной процедуры наложения функций**, когда сопряженные функции воспитания и образования реализует семейная школа (семья), обучения и воспитания – общеобразовательная школа. А функции обучения и образования в целом реализуются в пространстве профессиональной школы.

При этом специалист, по понятным причинам, противоречит семейной школе, а гражданин – высшей школе, которая должна ориентироваться на формирование профессионала, имеющего транснациональную сущность.

В связи с рассмотрением проблем образования важными являются шесть критериальных признаков взрослого человека как субъекта обучения, согласно М. Ноулзу [Knowles, 1990]:

- 1) потребность в знаниях,
- 2) самосознание,
- 3) жизненный, практический опыт,
- 4) готовность к учебе,
- 5) ориентация (практическая) в учебе,
- 6) мотивация.

Здесь можно вычленить определенные **логико-генетические связи** (как писал А.Н. Леонтьев, "Смыслу не учат. Смысл Воспитывается"). Первоначально образование как целостный процесс расчленяется на контрарные сущности – **обучение и воспитание**.

На основе проведенного анализа построим систему педагогических аксиом.

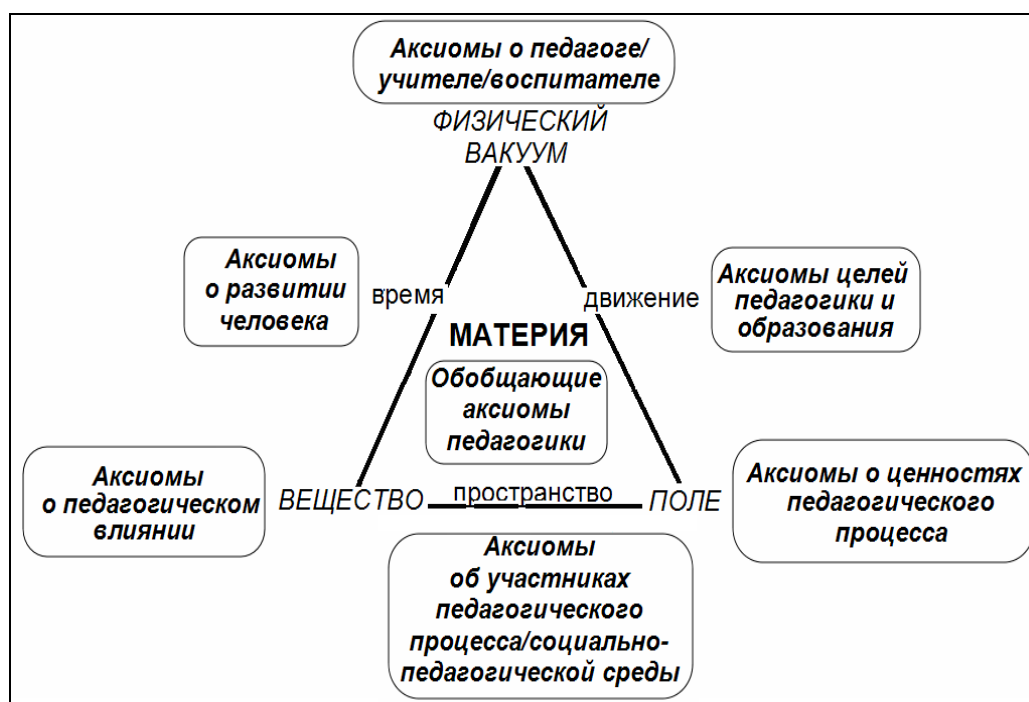


Рис. 31. Система педагогических аксиом

В данной системе аксиомы о педагогическом влиянии противоречат аксиомам целей, поскольку в реальном педагогическом процессе трудно обеспечить связь влияний и целей, на реализацию которых нацелены влияния: чем более отдаленными являются цели педагогического процесса, тем сложнее обеспечить эти цели конкретными влияниями; и наоборот, чем более близкими являются цели педагогики и образования (что уменьшает их значение как целей, имеющих по своей природе магистральное стратегическое значение, что выражает смысл педагогического процесса: "цель есть смысл"), тем легче их достичь при помощи конкретных влияний.

Аксиомы о развитии противоречат аксиомам о ценностях, поскольку развитие выступает гетерохронной сущностью, трудно поддающейся формализации при помощи конкретных ценностей педагогического процесса.

Для того, чтобы углубить понимание педагогических аксиом, рассмотрим приведенную выше модель физической реальности, которая выступает самой общей и фундаментальной моделью бытия, поскольку системным образом интегрирует основные аспекты реальности.

В силу целостности и единства реальности с этими аспектами должны коррелировать как основные аспекты человека как личности (выступающей самосознающей, свободной сущностью и реализующей поэтому высшие смыслы человеческого бытия), так и законы диалектики – самые общие философские законы бытия.

При этом процесс корреляции, который позволяет обнаружить соответствия между известным (видами и формами бытия, законами диалектики) и неизвестным (аспектами, компонентами личности), уже сам по себе выступает **процессом обоснования этих аспектов**.

При этом **данные аспекты личности можно с полным правом назвать фундаментальными смыслами человеческой жизни** (человеческого бытия).

Таблица 9

Таблица корреляций компонентов (аспектов) личности, видов и форм бытия, а также законов диалектики

КОМПОНЕНТЫ ЛИЧНОСТИ (фундаментальные смыслы человеческой жизни)	ВИДЫ И ФОРМЫ БЫТИЯ	ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИКИ
Рефлексивно-самосознающее начало	Вещество , которое имеет массу покоя, структуру, то есть дифференциацию на внутреннее и внешнее, что порождает их отношение в виде рефлексии	Структурно-иерархическая организация мира , проистекающая из вещественного аспекта бытия.
Ценностно-смысло-целевое начало	Поле , которое не имеет массы покоя, предстает процессом взаимодействия форм бытия, поскольку поле можно считать передатчиком/инструментом взаимодействия вещественных форм	Взаимодействие и резонанс , реализующий взаимный аспект существования предметов и явлений мира.
Воля	Движение как активный, "волевой" принцип бытия: поскольку все находится в движении, то последнее выступает принципом преодоления границ бытия, его инерциальности	Отрицание отрицания , реализующее принцип воли как отрицания принципа инерциальности
Свобода	Физический вакуум , из которого создано все сущее и который реализуется в виде парадоксально-хаотизированных флуктуаций виртуальных частиц	Единство и борьба противоположностей реализуют принцип парадокса и хаоса, который предстает механизмом для достижения свободы, преодолевающей принцип детерминизма
Божественность, креативность	Время , которое конституирует творение (задает временные границы Вселенной), предстает божественно-креативным актом сотворения нечто нового	Переход количества в качество , который обеспечивает изменение предметов и явлений (во времени)
Любовь, самопожертвование	Пространство как сущность, которая все в себе содержит, реализуя принцип взаимного соответствия предметов и явлений, то есть любви	Всеобщая связь предметов и явлений мира реализует принцип связи как объединяющий аспект реальности
Человечность как единство всех аспектов личности	Материя как принцип единства всего множества форм, аспектов и элементов реальности	Целостность, единство мира как принцип тотального единства реальности

Как видим, кроме трех традиционных законов диалектики мы используем и другие законы, которые не вошли в корпус классических законов диалектики.

Во-первых, закон "всеобщая связь предметов и явлений" в сталинское время рассматривался как один из законов диалектики, но потом был упразднен (его последовательное применение, видимо, могло поколебать традиционные основания марксизма-ленинизма).

Во-вторых, философский принцип единства мира в силу его универсальности также может считаться законом диалектики.

В-третьих, взаимодействие и резонанс – также достаточно универсальные свойства реальности, к каковым также можно отнести и структурно-иерархическую организацию мира.

На этой основе представим **системную корреляцию** компонентов личности, видов и форм бытия, а также законов диалектики.

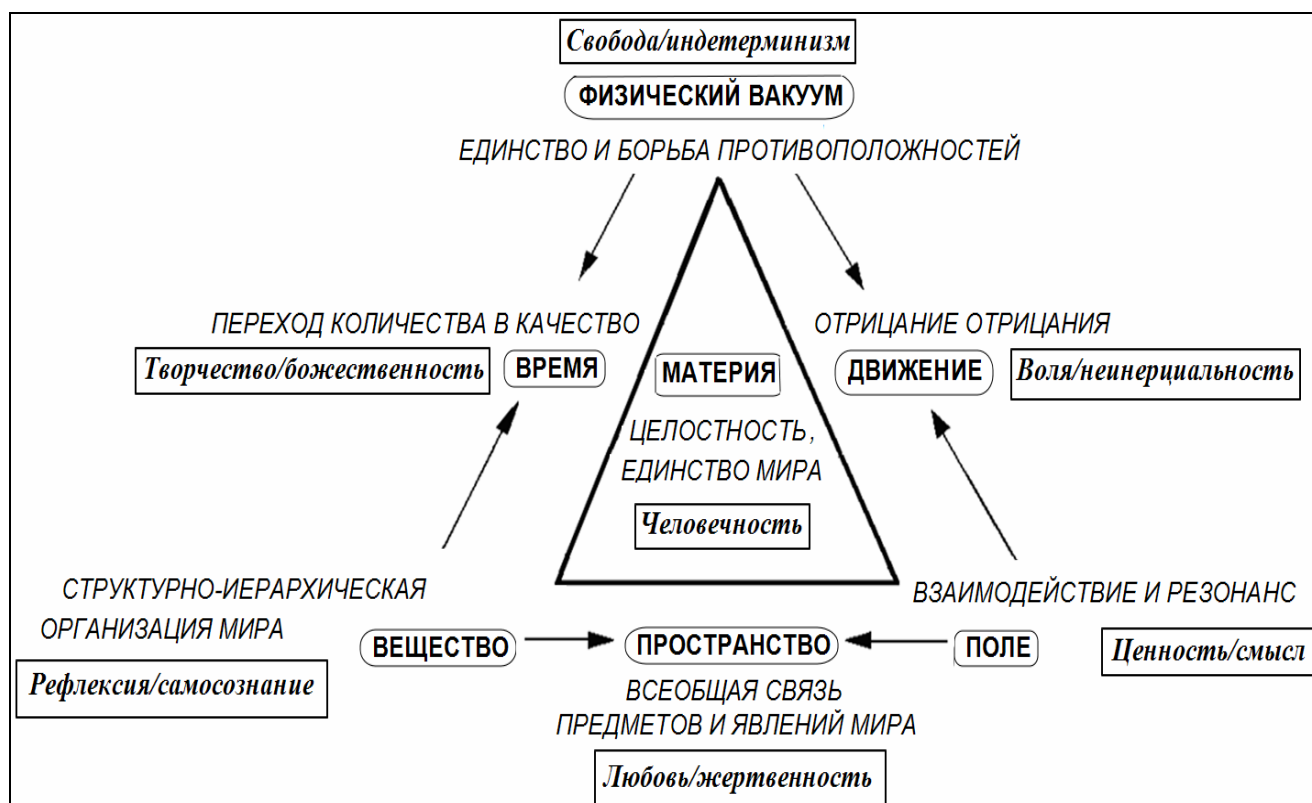


Рис. 32. Системная корреляция компонентов личности, видов и форм бытия, а также законов диалектики

Как видим, мы получили такие аспекты личности, выступающие фундаментальными смыслами человеческой жизни, как:

- **Свобода / индетерминизм / самодостаточность**
- **Воля / неинерциальность / автономность**
- **Ценность / смысл / цель**
- **Любовь / жертвенность / духовность**
- **Рефлексия / самосознание / уникальность**
- **Творчество / божественность / совершенство**

Представленные выше системные построения служат основой для **педагогике синтеза знаний**.

Педагогика синтеза знаний проистекает из современной социокультурной ситуации, выражающей состояние человеческой цивилизации, которая томится под непосильным бременем колоссального массива не согласующихся друг с другом фактов, которые мультиплицируются ошеломляющими темпами. Созданные духовно-интеллектуальной элитой Земли островки системных знаний все более поглощаются информационным потоком обрывочных сведений и абсурдных

домыслов. Человек постепенно утрачивает чувство реальности, а его клиповое мышление продуцирует фрагментарные образы и разрозненные представления, дробящие действительность на атомарные объекты и умножающие иллюзии, вызывающие агрессию, войны, а с ними – скорби, болезни, зубовный скрежет.

Истинная картина мира, кристаллизуемая на основе здоровых интуитивно-инстинктивных функций организма, а также научных и духовных прозрений лучших сынов человечества, все более фильтруется, искажается и фальсифицируется механизмами культуры и образования, которые реализуют жестокий императив поступательного развития современного мира: прежде чем восторжествует эпоха светлого будущего, старая, уходящая в небытие эпоха темного настоящего должна проявиться во всей своей полноте, всецело реализовать все свои кровожадные эксцессы, ибо есть "время разбрасывать камни, и время собирать камни".

Поэтому прежде чем свершится кардинальный поворот маховика мировой истории, человечество должно сполна испытать все козни либеральной практики тотального расчеловечивания. Отсюда вся трагическая нелогичность происходящего, чудовищным образом противоречащего здравому смыслу, в контексте которого реальность представляется в виде сюрреалистического парада событий, одно нелепее другого.

В последнее время в пучине "враждебных вихрей" все более явственны просветы: приближается срок "собирать камни". Один из результатов этого позитивного процесса – универсальные матрицы знаний – те цельные системные знания, которые, во-первых, формируют истинную картину мира, во-вторых, выступают вершиной человеческих свершений в области познания и освоения действительности, и, в третьих, предстают основанием для педагогики синтеза знаний.

Данные матрицы знаний создавались на протяжении всей истории человеческой цивилизации. Однако только сейчас, в преддверии ее завершения, оказывается возможным более-менее связно и целостно синтезировать в научно-теоретическом и философском виде адекватные представления о мире, человеке, Вселенной.

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 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 узреть смысл и универсальность": "Самые ничтожные явления жизни вызывают во мне интуитивные прозрения универсального характера" [Бердяев, 1990, с. 84-85, 206].

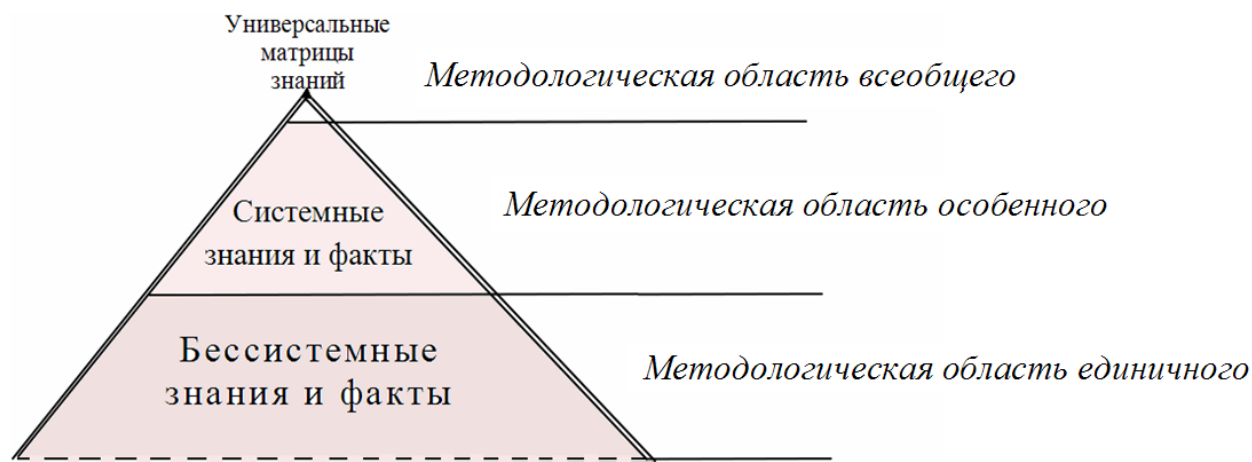


Рис. 33. Пирамида знаний и фактов, синтезированных и накопленных человечеством

Метод построения универсальных матриц знаний проистекает из системного анализа, который есть "средство борьбы со сложностью, средство поиска простого в сложном" [Черняк, 1975, с. 51], когда "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]. Более того, теоретический анализ в его идеальном виде реализует приведенный выше системный принцип: "Одна из главных целей теоретического исследования – 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).

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*. Как писал Я.А. Коменский, "истина может быть только единственной и простой; ошибка же может иметь тысячу видов".

Матрицы знаний отражены в нашей монографии (Вознюк А. В. *Как возможен синтез знаний: монография*. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с.)

**В целом, построение педагогических аксиом проистекает из
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ, ВЫРАБОТАННЫЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВОМ**

(Вознюк А.В. *Структурированная мудрость, извлеченная из информационного океана*. – Житомир: Koob publications, 2018. – 228 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26810/>)

Человек произошел не от обезьяны, но деградировал в обезьяну, когда, как утверждал Пьер Тейяр де Шарден, "мы не человеческие существа, имеющие духовный опыт – мы духовные существа с человеческим опытом".

Сократ утверждал, что знание есть непреходящая добродетель, что находит подтверждение в опыте людей, возвратившихся к жизни после клинической смерти: многие из них начинали напряженно учиться, получать первое, второе образование, когда познание выступает ценностью, не исчезающей в потусторонней реальности.

Образование выполняет социальный заказ общества. И если обществу нужны талантливые и даже гениальные молодые люди, то создаются и соответствующие системы образования. Пока еще целью школы, которая транслирует цели современного общества, является торможение развития ребенка (по словам О.Тюленева). Поэтому и никто не знает, что делать с образованием, которое имеет декларируемые цели (они не соответствуют действительному социальному заказу) и цели правящих кругов, которым нужно быдло – пользователи и потребители. И это, к сожалению, так. Но ситуация на современном космосоциоприродном ландшафте быстро меняется в лучшую сторону, и все больше талантливых детей рождается вопреки современным системам образования, которые призваны нивелировать вектор таланта.

Есть что-то безнадежное в самом состоянии нашего образования. Безнадежное потому, что его содержание бедно и невыразительно, потому что сегодня оно никого не может вдохновить, побудить к действию, привести наш дух в состояние тревожного напряжения, знаменующего собой возможность выхода за барьеры своего сознания... Наше образование уныло и настойчиво отрывает человека от мыслей о высоком, предлагая ему заняться серым, будничным, прагматичным. Оно внушает человеку мысль о его неполноценности, о его практически утилитарном предназначении. Оно ориентирует не в завтра, а во вчера, даже в позавчерашний мир представлений, иллюзий, надежд. Оно обезволивает... И без большой передержки можно сказать: в своих высших результатах система образования "производит" трагедии. Это утверждение можно усилить: ориентируясь на выдуманный ею какой-то безумный мир, система образования несет прямую ответственность за ту кризисную ситуацию, в которой оказалось человечество. Она – один из источников зла,

разрушающего надежды на будущее; воспроизводя устаревшие формы проблемности и знания, она загоняет общество в тупик (О.Долженко).

Педагогическая наука имеет дело с вымороченной реальностью, которая никакого отношения к жизни не имеет (Э. Горюхина).

И сотворили Школу так, как велел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Ребенку нравится сознавать, что его работа имеет какой-то смысл, поэтому все устроили так, чтобы его активность не приносила никакой пользы. Он не может оставаться без движения – его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить - ему приказали молчать. Он стремится понять – ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания – ему они даются в готовом виде. И тогда дети научились тому, чему они никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться (Адольф Ферьер).

Значительный сектор нашей культуры имеет единственную функцию: затуманивать все основные вопросы личной и общественной жизни, все психологические, экономические, политические и моральные проблемы. Один из видов дымовой завесы представляет собой утверждение, что эти проблемы слишком сложны, что среднему человеку их не понять. На самом деле наоборот: большинство проблем личной и общественно жизни очень просты, настолько просты, что понять их мог бы практически каждый. Их изображают – и зачастую умышленно – настолько сложными для того, чтобы показать, будто разобраться в них может только "специалист", да и то лишь в своей узкой области: и это отбивает у людей смелость и желание думать самим... Индивид чувствует себя безнадежно увязшим в хаотической массе фактов и с трогательным терпением ждет, чтобы "специалисты" решили, что ему делать (Э. Фромм).

Современная школа выполняет нивелирующую и сдерживающую функцию развития детей, развитие которых здесь осуществляется вопреки, а не благодаря школе (П. В. Тюленев).

... нас намеренно и очень тонко обманывают в самом начале жизненного пути, рисуя умышленно фальшивую картину мира. Обман осуществляется через продуманно созданное для этой цели учреждение: систему обязательного среднего образования и необязательного высшего. При поддержке с теми же намерениями созданной, функционально дополняющей системы СМИ (средств массовой (дез)информации), и валом книг, уводящих людей от Истины. Из-за незнания самых важных законов этого мира, утаенных от нас, прежде всего Истины, а, значит, ошибочного мировоззрения, мы все допускаем массу ошибок в своей жизни, наживаем груз трудноразрешимых проблем. Обучением под благородным лозунгом "просвещения" множеству действительно полезных, но второстепенных знаний, нас обманывают в самом главном знании... Обучая практическим навыкам жизни на земле, нас уводят от самого главного – познания Истины и вопроса: зачем мы вообще приходим в этот мир недолгими гостями? Убедив в конечности нашего существования, всё наше сознание занимают заботами о комфортном обустройстве нашего временного бытия, оставляя нас совершенно неготовыми к ожидающей нас вечности... Сходно с ситуацией, когда некоему лицу обеспечивают добротную подготовку быть топменеджером крупной компании, утаив от него его царское происхождение, права на престол и творение жизни в Счастье, Красоте, Любви, БОГатстве и Безопасности, в Свободе и Независимости от всех земных правителей и работодателей (Григорий Мирошниченко).

Не учи камень катиться, сама природа научила его. Просто убери препятствие (Г.С. Сковорода).

Ребенок – это не сосуд, который следует наполнить, а факел, который нужно зажечь (К.Д. Ушинский).

Только тот может стать учителем, кто способен идти по дороге самоусовершенствования и вести по ней других (К.Д.Ушинский).

Интересен случай с маленькой горной армянской деревушкой, из которой за 10 лет вышли 2 маршала Советского Союза (один из них – Баграмян), 12 генералов и более сотни старших офицеров. И по какой причине?

И познаете истину, и истина сделает вас свободными (Евангелие от Иоанна – Девиз на фасаде ЦРУ США).

Около 90% миллионеров и миллиардеров не имеют высшего, а иногда и среднего образования.

Какие знания я получил в школе? Я тупой кусок дерьма. Все остальные также безмозглые куски дерьма. Хлоропласты содержат хлорофилл (Неизвестный выпускник современной школы).

Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный (Мишель Монтень).

Смена языка – это смена мышления (Сергей Аверинцев), язык – это сосуд, в котором отливаются, сохраняются и передаются идеи и представления народа (И. Гердер). Язык – душа нации. Язык – это есть живая плоть идеи, чувства, мысли (А.Н. Толстой). Язык слишком важная вещь, чтобы доверять его языковедам (Ольгерд Терлецкий).

Даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам (С.И. Гессен).

Жизнедеятельность человеческого организма подчиняется единым законам Вселенной, изучаемым физикой, химией, математикой, кибернетикой, биологией... Поэтому любая система образования, претендующая на статус системы, должна объединять отдельные учебные дисциплины в единое целое, помогать обучающимся формировать в своем сознании целостную картину окружающего нас мира, определять место человека в нем, учить правилам такого поведения в живой природе, которое не несло бы ей ущерба. Причем такая система обязательно должна включать в себя знакомство с выдающимися произведениями мировой литературы и искусства, музыки, отображающими гармонию Вселенной, возвышающими душу человека. Лишь тогда средняя и высшая школы будут не только обучать, но и воспитывать Человека разумного (Г.С.Шаталова).

Только при помощи свободы можно научить человека свободе, только при помощи сотрудничества можно подготовить к социальной гармонии и сотрудничеству... (С. Френе). Каждый, кто вспоминает свое образование, помнит учителей, а не методы и приемы. Учитель – сердце системы образования (Сидни Хук), поэтому только личность может воспитать личность, только убеждением можно воспитать убежденного человека.

Эмпатия как способность к сопереживанию и умение встать на точку зрения другого человека выступает основным ресурсом познания и мудрости (О.К.Тихомиров).

Развитие человека как системы предполагает движение к некоему будущему эталонному состоянию этой системы (когда аттрактор – будущее – влияет на настоящее: см. в квантовой физике – волны будущего, идущие из будущего в настоящее). Развитие системы, таким образом, предполагает высвобождение неких внутренних импульсов (программы) развития. В этом понимании человека нельзя научить и обучить. Развитие системы, с другой стороны, предполагает реагирование на сигналы внешней среды, которые активизируют и направляют это развитие. Таким образом, суть образования состоит в организации обучающей среды, наполненной специфическими сигналами, направляющими развитие системы посредством высвобождения ее сущности.

Не плакать, не смеяться, не ненавидеть, но понимать (Б. Спиноза).

Дети – гости настоящего и хозяева будущего (В.Г. Белинский).

Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на внешний мир (А.Дистервег).

Для того, чтобы выучиться говорить правду людям, надо научиться говорить ее самому себе (Л.Н.Толстой), что позволяет человеку избавиться от множества механизмов психологической защиты, которые, выступая полезными приспособительными реакциями организма, в этом же его ограничивают и искажают истинный свет Вселенной.

Нет ничего тайного, что не сделалось бы явным; и ничего не бывает потаённого, что не вышло бы наружу (Апостол Марк).

Нормальные дети или дети, приведенные в нормальное состояние, являются наиболее трудными объектами воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразнее отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей техники (А.С.Макаренко).

Ценностям мы не можем научиться – ценности мы дослжны пережить. Так же мы не можем и сообщить смысл жизни нашим студентам. Что мы можем им дать, дать с собой в путь, – это один лишь пример, пример нашей собственной отдачи нашему делу научных исследований (В. Франкл).

Мы унаследовали от наших предков острое стремление к цельному, всеобъемлящему знанию.

Но расширение и углубление разнообразных отраслей знания в течение последних ста с лишним 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 (Э. Шредингер).

Самая серьезная потребность человека есть потребность познания истины (Гегель).

Субатомные частицы вначале были вычислены, то есть обнаружены на теоретическом уровне, и только потом их существование было доказано при помощи эксперимента

Кто в молодости не был революционером – не имеет сердца, кто в зрелости не стал консерватором – не имеет раз ума (Уинстон Черчилль).

Никакому воображению не придумать такого множества противоречивых чувств, какие обычно уживаются в одном человеческом сердце (Франсуа де Ларошфуко).

Невозможность отдавать себя людям нарушает целостность человеческой личности (Э. Тисельтон, Э. Левинас).

Быть "нормальным" – идеал для неудачника, для всех тех, кому еще не удалось подняться до уровня общих требований. Но для тех, чьи намного выше среднего, кому нетрудно было достичь успеха, выполнив свою долю мирской работы, – для таких людей рамки нормы означают прокрустово ложе, невыносимую скуку, адскую беспросветность и безысходность. В результате многие становятся невротиками из-за того, что они просто нормальны, в то время как другие страдают неврозами оттого, что не могут стать нормальными... Не удерживай того, кто уходит от тебя. Иначе не придет тот, кто идет к тебе. (К. Юнг).

Добрые намерения порождаются добрым воспитанием, доброе воспитание – хорошими законами, а хорошие законы теми самыми смутами, которые многими безрассудно осуждаются (Макиавелли).

Чем важнее и серьезнее предмет, тем веселее нужно рассуждать о нем (Г. Гейне).

Способности ребенка – айсберг. На поверхности только малая часть. Слои, находящиеся под поверхностью, часто спрятаны от нашего взора и неизвестны даже самому человеку.

Серьезность – это поза, принимаемая телом, чтобы скрыть недостатки ума (В. Г. Кротов).

Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить (А. Дистерверг).

Бесконфликтность – конфликт наоборот (В. Г. Кротов).

... педагогика – искусство превращения человека в Человека; знания и умения, необходимые для развития в человеке заложенных в нём от природы возможностей и сил. Помогая стать Человеком другому человеку, воспитатель и сам становится Человеком... (В. А. Слущкий).

...воспитание и образование слишком часто приводят к уничтожению непосредственности и к подмене оригинальных психических актов навязанными чувствами, мыслями и желаниями... По сообщению Анны Хартох, тесты Роршара у детей в возрасте 3-5 лет показали, что попытки детей сохранить свою непосредственность являются главной причиной конфликтов между детьми и авторитарными взрослыми (Э. Фромм).

Средний групповой вклад при совместной работе не совпадает (он меньше) с суммой средних продуктивностей всех вместе взятых отдельных членов группы. То есть по мере увеличения количества членов в группе происходит описываемое достаточно строгой математической закономерностью уменьшение среднего вклада каждого участника в итоги групповой работы – когда, например, люди поднимают груз (Эффект Рингельмана).

Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны (К. Д. Ушинский).

Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, на него оказываемых, когда важной является целостная система педагогических действий (А. С. Макаренко).

Самое тяжкое бремя, которое ложится на плечи ребенка, — это не прожитая жизнь его родителей (К. Юнг).

Счастлив только свободный (Демонакт)

Физически невозможно, чтобы истинно религиозное ведение или чистая нравственность существовали в тех классах народа, которые не добывают своего хлеба трудами рук своих (Джон Рёскин)

Образование – это то, что остается, когда мы уже забыли все, чему нас учили в школе (А. Эйнштейн)

Тот кто экономит на школах будет строить тюрьмы (Бисмарк)

Вместо представлений о самом себе, стремления к исследованию и познанию, в головы подрастающего поколения внедряется стереотип «успешного обывателя» школы штампуют черствых и ленивых учеников, лишенных любознательности. Обучающие программы слишком углубляются в детали, а не создают систему представлений об окружающем мире в целом. На высшей ступени стоят зубрилы, у которых нет никакого творческого мышления. Именно они потом становятся частью всеобщего механизма и превращаются в легкоуправляемые винтики (И.А.Ефремов)

РАЗДЕЛ 2. НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ МИРА

2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ

СУЩНОСТЬ

Педагогическая деятельность, связанная с образованием (обучением, воспитанием, развитием) детей и молодых людей, – наиболее важная среди всех иных видов деятельности в человеческом обществе.

Если высшим уровнем всякой деятельности, как и любой активности человека в целом, выступает **творчество**, то важнейшими атрибутами творческой деятельности педагога, и не только его, являются

*спонтанность,
импровизация,
свобода,
гармония,
энергия,
состояния потока, полета, счастья,
ощущение компетентности, полноты, многоцветности жизни.*

Таким образом, **импровизация** есть выражение одной из ослепительных граней педагогического творчества. И связана импровизация со спонтанной, свободной, интуитивной, игровой активностью педагога, в результате которой в процессе взаимодействия всех участников педагогического действия высвобождаются творческий импульс – высшая **цель** образовательного процесса, а также и наиболее эффективный – результативный, безошибочный и кратчайший путь, **инструмент** достижения конкретных педагогических целей, разрешения учебных, и в целом – жизненных проблем, с которыми сталкиваются субъекты педагогического взаимодействия.

Если высшей целью человеческого существования выступает состояние сознания/самосознания – **осознанность человеком себя и Вселенной в целом с позиции высшего смысла Вселенной**, то импровизация как свободный творческий акт – есть условие и инструмент достижения этого самосознания. В процессе импровизации как раз и обнаруживается высший смысл Вселенной, который на уровне человеческого организма реализуется в **гармоничном духовно-ментально-психоэмоциональном состоянии**, связанном с ощущениями потока, полета, счастья, компетентности, полноты, многоцветности жизни.

Импровизация есть эффективный способ достижения множества целей наиболее результативным путем, однако только с позиции высшего смысла Вселенной импровизация предстает как совершенный инструмент достижения гармоничного духовно-ментально-психофизиологического состояния человека. Ведь человек может импровизировать и быть успешным также в процессе достижения мелких и даже деструктивных целей. Человек может гениально импровизировать на театральных подмостках, играя негативных героев. Человек может импровизировать, выдумывая новые изощренные способы пыток и разрушения живого.

В целом, импровизация выступает самой жизнью, реальностью как таковой, которую на Востоке определяли как Лилу – "**божественную игру**".

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическая импровизация (от лат. *improvisus* – неожиданный, внезапный) предполагает такую деятельность учителя (субъекта обучения), воспитателя (субъекта воспитания), педагога (субъекта развития), которая осуществляется в ходе педагогического общения/взаимодействия без

предварительного осмысления, обдумывания. Целью педагогической импровизации, подобно "игры в бисер" (Г.Гессе), является нахождение нового решения в конкретных условиях педагогического процесса, а ее сущностью является быстрое и гибкое реагирование на возникающие педагогические/жизненные задачи.

Отечественные педагоги – С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. – были выдающимися импровизаторами. Один из основных девизов А.С. Макаренко – "немедленный анализ и немедленное действие" – является призывом к педагогической импровизации, а обоснованный им "метод взрыва" – разновидностью педагогической импровизации.

В.А. Кан-Каликом и Б.М. Руниним в 80-х гг. XX в. показано, что импровизация является **первотворчеством, творческой игрой**, в ней в свернутом виде присутствуют все этапы творческого процесса.

Проявления педагогической импровизации имеют синергетический характер, поскольку выражают такие аспекты педагогической системы, как открытость, самодетерминированность, ее вероятностный характер и др.

В.А. Канн-Калик отмечает, что "Как только педагог входит в аудиторию, его ожидает масса неожиданностей, как в области учебной деятельности, так и в сфере собственно воспитательных воздействий, которые трудно предвидеть. Вот почему важно быстро ориентироваться и органично импровизировать" [*Кан-Калик, Никандров, 1987*].

Импровизация выражает способность педагога быстро ориентироваться в динамических обстоятельствах своей деятельности, на что указывали как педагоги-классики, так и современные педагоги-исследователи (П.Р.Атутов, В.П.Беспалько, Г.А.Бордовский, Б.С.Гершунский, В.И.Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.В.Краевский, И.В. Кузьмина, М.М.Махмутов, Т.С.Назарова, В.Ю.Питюков, Г.К.Селевко, Т.Н. Щербакова, И. С. Якиманская, и др.).

"Педагогу часто приходится работать в условиях неполной информации (например, если приходится заменять заболевшего учителя в конкретном классе), многозначности и вариативности определяющих педагогическую ситуацию факторов, дефицита времени для принятия решений. Все это определяет необходимость изучения и использования импровизационного и интуитивного начала в работе педагога. Правильно организованная импровизация позволяет снять напряжение, актуализировать знания, вовлечь учеников в сотворчество, сделать процесс обучения и воспитания ненавязчивым, привлекательным" [*Щербакова, 2014, с. 13*].

В.И. Загвязинский определяет педагогическую импровизацию как способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решение сразу, без развернутого логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции. При этом удачная импровизация возможна только на хорошо подготовленной почве, когда лучшая импровизация – это всегда заранее подготовленная импровизация: педагогический опыт анализа типичных ситуаций, предвидения, основанного на знании законов и тенденций, на обоснованной гипотезе, – основа удачной импровизации [*Загвязинский, 1987; Загвязинский, Атаханов, 2005*].

Бим-Бад Б.М. понимает педагогическую импровизацию педагогическая как педагогическую деятельность учителя, воспитателя, которая осуществляется в ходе педагогического общения, без предварительного осмысления, обдумывания. При этом целью импровизации является нахождение нового решения в конкретных условиях обучения и воспитания, а ее сущность составляет быстрое и гибкое реагирование на возникающие педагогические задачи [*Бим-Бад, 2002, с.103*].

"Творчество, – писал В. А. Сухомлинский, – ни в коем случае не означает, что педагогический процесс – что-то непостижимое, подвластное только наитию и не поддающееся предвидению. Как раз наоборот. Именно тонкое предвидение, изучение зависимостей многих факторов и закономерностей педагогического процесса позволяют подлинному мастеру мгновенно изменить план" [*Сухомлинский, 1981, с.196*].

В этой связи педагогическую импровизацию можно считать закономерный компонентом творческой деятельности учителя – эффективным способом оптимального воплощения задуманного педагогом в изменяющихся условиях педагогического процесса как оперативная корректировка педагогического замысла

По мнению В.Н. Харькина, педагогической импровизации присущи такие признаки:
– совпадение процессов создания и исполнения или их минимальный разрыв;

- их сиюминутность;
- публичный характер;
- единство интуитивного и логического с изначальной опорой на инсайт.

В.А.Харькин пишет, что педагогическая импровизация как сложный процесс реализуется в четыре **этапа**.

1 Этап – озарение (инсайт); на этом этапе происходит неожиданное интуитивное обнаружение идеи, оригинального хода, парадоксальной мысли и т.д.; часто озарение возникает в нестандартной ситуации или на фоне эмоционального подъема.

2 Этап – интуитивно-логическое осмысление идеи и выбор пути ее реализации.

3 Этап связан с публичной реализацией идеи с интуитивно-логической коррекцией.

4 Этап – мгновенный интуитивно-логический анализ результата импровизации. Принимается решение о продолжении импровизации или перестройка деятельности [Харькин, 1992, 1997].

Т.Н.Щербакова выделяет такие критерии педагогической импровизации.

1. Объективные критерии:

– внезапность (неожиданность препятствия, скорость ответного действия на неожиданную ситуацию или внезапно изменившуюся ситуацию, новизна этого действия, его необычность и несовпадение с ожидаемыми действиями);

– сиюминутность (незамедлительность действия);

– новизна (степень оригинальности);

– публичность (наличие зрителей, соучастников импровизации);

– педагогическая значимость (способствование воспитанию, развитию личности).

2. Критерии осуществления импровизации субъектом:

– демонстрация работы мысли;

– духовный и эмоциональный подъем;

– чувство удовлетворенности.

3. Критерии импровизации в ее восприятии зрителями:

– удивление (реакция на неожиданное);

– включенность;

– активность;

– эмоциональная отзывчивость;

– концентрация внимания;

– скачок интереса;

– повышение тонуса и настроения;

– глубина сопереживания.

4. Критерии психоэмоционального состояния: вскинутые брови, сияние глаз, невольные жесты, реплики, смех и т.д.

Важнейшими аспектами и составными частями творческой доминанты в педагогической импровизации выступают **внимание, воображение и вдохновение**. Как пишет Т.Н. Щербакова,

"Воображение – это психический процесс, заключающийся в создании новых образов, идей, мыслей на основе имеющихся представлений, знаний, опыта. Стимулом к воображению являются задачи, стоящие перед человеком, его потребности, чувства, мировоззрение, необходимость предвидеть. Воображение характеризуется степенью новизны создаваемых образов, оно может быть воссоздающим и творческим. В процессе творческого воображения создаются образы, отличающиеся новизной и оригинальностью, зачастую это образы предметов, которые не существуют в настоящее время. В творческом воображении участвуют знания человека, его переживания, опыт, волевые и интеллектуальные усилия, неосознанные установки, интуиция. Специфика педагогического внимания состоит в том, что оно должно одновременно распределяться на разные объекты (учеников, содержание урока и т.д.) и концентрироваться на решении конкретных педагогических задач. Благодаря распределенности внимания учитель может "поймать" момент изменения учебно-воспитательной ситуации и принять решение об изменении плана действий, то есть импровизировать. Большое значение для реализации импровизации имеет наличие

вдохновения. Вдохновение – состояние наивысшего подъёма, когда познавательная и эмоциональная сферы человека соединены и направлены на решение творческой задачи. Вдохновение тесно связано с внезапным пониманием того, каким именно способом можно решить задачу или проблему. Внутренним механизмом, приводящим в действие педагогическую импровизацию является интуиция, а основной движущей силой выступает рассогласование между первоначальным педагогическим замыслом и новым, возникшим непосредственно в процессе обучения или воспитания, более эффективным вариантом его реализации, а также между проектом урока (дела, мероприятия и т.д.) и объектно-субъектными условиями его реализации. В процессе обучения педагогическая импровизация может быть направлена на организацию и уточнение учебной коммуникации, методического приема, содержания учебного материала, целей обучения или воспитания" [Щербакова, 2014].

Также можно говорить и о разных подходах к классификации импровизации.

1. **По источнику возникновения** педагогическая импровизация может быть "естественной", "неспровоцированной" (выступать как средство воплощения педагогического замысла и его оперативных корректировок), и "вынужденной", "спровоцированной" (которая является средством конкретизации педагогического проекта урока в соответствии с творческими возможностями учителя и конкретными обстоятельствами деятельности).

В.А. Кан-Калик выделил пять вариантов педагогической импровизации на уроке в зависимости от ее источника:

- импровизация, вызванная косвенно (важную роль играет практическое мышление и эмоциональная устойчивость);
- импровизация "изнутри" (зависит от индивидуально-творческих особенностей педагога);
- импровизация, вызванная логикой изложения материала (осуществляется за счет активного участия педагогического мышления);
- импровизация, основанная на самоанализе и восприятии класса;
- импровизация, граничащая с педагогическим открытием (результат "педагогического озарения") [Кан-Калик, Никандров, 1987].

2. **По качеству содержания**, степени новизны принятого решения импровизация может быть "стандартной", при осуществлении которой используются типовые, стандартные методы разрешения конкретных педагогических ситуаций, и "творческой", в процессе осуществления которой учителем выявляются нешаблонные способы воздействия на учащихся или новые сочетания уже известных способов.

3. **По структуре процесса** – а) классическая, б) импровизация с домашней заготовкой, в) смешанная или переходящая импровизация (может быть изначально классическая или изначально с домашней заготовкой) [Щербакова, 2014]. При этом можно говорить о разных формах педагогической импровизации как:

- словесное действие (монолог или диалог учителя, остроумная реплика, анекдот, аналогия и т.д.),
- физическое действие (в чистом виде встречается весьма редко, но это может быть жест, особый взгляд, поза и т.д.),
- словесно-физическое действие (разные розыгрыши, игры, мини спектакли и т.д.)

В этой связи важной является **готовность педагога к импровизационной активности**, которую В.А.Кан-Калик, анализирует в контексте наличия таких компонентов:

- профессионально педагогический компонент: общее содержание определяется профессиональной компетентностью учителя, системностью, динамизмом, мобильностью его специальных знаний и умений на фоне общей высокой культуры и эрудированности;
- индивидуально-личностный компонент: опосредованная специфика действий учителя в тех или иных нетиповых ситуациях педагогического общения с обучаемыми, требующая быстрой ориентации и оперативного принятия педагогически грамотных решений;
- мотивационно-творческий компонент: определяется творческими мотивами деятельности учителя, его увлеченностью содержанием и ходом процесса обучения, состоянием "рабочего" творческого вдохновения [Кан-Калик, Никандров, 1987].

В связи с этим В.И. Загвязинский определяет **этапы формирования готовности педагога к импровизационной активности**:

Первый этап предполагает преимущественное развитие умений осуществлять педагогическую импровизацию, нацеленную на организацию учебной коммуникации, т.е. умений оперативно выявлять адекватные конкретному акту педагогического общения речевые средства изложения содержания учебного материала, эмоционально, интонационно-выразительно довести содержание до аудитории, оперативно выявлять приемы организации спонтанной коммуникации.

Второй этап предполагает совершенствование и развитие умений осуществлять педагогическую импровизацию, направленную на конкретизацию методического приема, в том числе умений анализировать методическую структуру урока, соотносить прием с воплощаемым с его помощью содержанием учебного материала, анализировать правомерность применения оперативно выявленного методического приема.

Третий этап связан с формированием у учителя умений осуществлять импровизацию, нацеленную на корректировку содержания учебного материала; здесь акцент делается на развитие умений соотносить содержание учебного материала со сложившейся на уроке учебно-воспитательной ситуацией [Загвязинский, Атаханов, 2005].

МЕТОДИКА

А.В. Качалов рассматривает такие **приемы педагогической импровизации** в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов:

- Приемы театрализации педагогических ситуаций – целью данных приемов является на основе творческой импровизации самостоятельно создать театрализованный акт, например, урока. Оценивается режиссура урока, способы создания творческой атмосферы.

- Приемы педагогического перевоплощения – студентам необходимо о занять позицию ученика, позицию родителей при донесении смысла "заразить" их новизной, творческой интерпретацией. Оценивается мобилизация творческих сил студента, мгновенность реагирования при создании ситуации на основе творческой импровизации.

- Прием импровизационно-педагогического этюда – в основе импровизация, связанная с творческим воплощением произведений, содержание которых требует сделать зарисовку, в которой отражена основная мысль, обосновать ее и раскрыть педагогический замысел. созданного этюда. Кроме этого, это сочинение педагогических этюдов, которое развивает воображение, творчество. Этюдно-импровизационные задания могут быть самые разнообразные: например, сочинение "Моя профессия" необходимо с тремя словами составить импровизационно-педагогический этюд и представить целостный структурный образ учителя. Мобилизация импровизации осуществляется на заданных словах и влечет за собой творческую идею.

- Прием импровизационно-творческого пролонгирования педагогического сюжета – в основе данного приема задача, поставленная перед студентом – продлить сюжет изображения по принципу "что дальше?"

- Прием импровизационного проецирования живописи в педагогический сюжет. Например, педагогический сюжет картины Решетникова "Опять двойка" студент должен сценически изобразить с помощью средств, реализация которых дает возможность отразить основную педагогическую мысль картины [Качалов, 2017].

ЛИТЕРАТУРА

Баранова А. С. Подготовка будущих учителей к педагогической импровизации / С.А. Баранова // Становление и развитие творческих способностей. Сборник материалов научно-практической конференции / под ред. П.П. Коваленко, В.И. Секун, В.Ф. Чарушина. Мн., 1994. – С. 23-34.

Берикханова Л.Ю. Об импровизационных моментах в творчестве учителей новаторов / Л.Ю. Берикханова; сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1991. – Вып.2(58). – С.67-72).

- Берикханова Л. Ю. Педагогическая импровизация в школьном учебном процессе / Л. Ю. Берикханова // Реформа школы и развитие педагогического творчества учителей / под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень, 1998.
- Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 50-54.
- Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: дис. канд. искусствоведения / Бирюков С.Н. – М., 1980. – 180 с.
- Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
- Буренина, А.И. Театр всевозможного / А.И. Буренина. СПб.: Изд-во: Ленингр. обл. ин-та разв. обр., 2002. – 114 с.
- Ваганова, Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: дис. канд. пед. наук / Ж.В. Ваганова. – Тюмень, 1998. – С.78-96.
- Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 341с.
- Загвязинский, В.И. Развитие педагогического творчества учителей / Загвязинский Владимир Ильич. – М.: Изд-во общества Знание, 1986. – 40 с.
- Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М: Педагогика, 1987. – 120 с.
- Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2005. – 234 с.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, – 1990. – 144 с.
- Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1987. – 148 с.
- Качалов А.В. Функциональная характеристика педагогической импровизации в формировании творческой самостоятельности будущих учителей // Интернет-журнал "Мир науки" 2017. – Том 5, – № 2 // <http://mir-nauki.com/PDF/59PD MN217.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
- Кнебель, М.О. Поэзия педагогики. – М.: Всероссийское театральное общество, 1976. – 526 с.
- Сляднева А. А. Профессиональная подготовка студентов к импровизационно-педагогической деятельности: / Автореф. дис. ...канд.пед.наук / А.А. Сляднева; Ставроп. гос. ун-т. - Ставрополь, 1999. – 20 с.
- Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения.: в 3 т. – М., 1981. – Т.3. – 648 с.
- Харькин В.Н. Импровизация. Импровизация? Импровизация! – М.: Магистр, 1997. – 288 с.
- Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика. М.: МИП "НВ Магистр", 1992. – 160 с.
- Харькин В.Н. Педагогические импровизации в профессиональной деятельности учителя: Дис. ... д-ра пед.наук, М., 1982 – 240 с.
- Щербакова Т. Н. Импровизация как компонент творчества современного педагога // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 13-16. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/5010/>
- Borko H., Livingston C. Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // American Educational Research Journal. – 1989. – V. 26 – № 4. – P. 9-14.

2.2. ТЕАТРАЛЬНО-РОЛЕВАЯ, ИГРОВАЯ ПЕДАГОГИКА

СУЩНОСТЬ

Цель развития человека состоит в формировании **сознания** и в достижении состояния **свободы** от причинно-следственных зависимостей космосоциоприродной реальности. Данная свобода может пониматься как обретение особых божественных даров, как победа над миром, о чем мы можем узнать у И.Христа: "...но мужайтесь: Я победил мир (Ин. 16, 33). Погружение человека в океан причинно-следственных зависимостей, обуславливающих его поведение, мышление, идеалы и потребности, психоэмоциональные реакции и состояния, выражается, помимо прочего, в ролевой сопричастности человека миру: человек вынужден отождествлять себя со множеством социальных ролей. Данные социальные роли выступают инструментом приспособления человеческого существа к социоприродной реальности, а с другой стороны, – формируют у человека множество механизмов психологической защиты, скрывающих от него истинную картину мира. Социальные роли, которые человек исполняет/играет практически каждое мгновение своей жизни, попадая от них в зависимость, делают его многоролевым биороботом, жизнь которого протекает по шаблонному руслу каледоскопически сменяющихся социальных ролей. Развитие человека требует его освобождение от рабской зависимости от своих социальных ролей и выхода уровня некой нейтральной сверх-роли, с которой человек себя отождествляет и получает свободу как нейтральное эталонное состояние, в котором человек разотождествляется от мира, воспаряется над ним и одновременно может проникать во все уголки данного мира, вставать на точку зрения любого человека, переживать состояния любого существа. Формирование сверх-роли как сознания/самосознания возможно в процессе практики театрально-ролевых, игровых тренингов, в которых человек, исполняя разные роли, начинает понимать и переживать их относительность и иллюзорность. Другой функцией театрально-ролевой, игровой педагогики выступает принцип обретение знаний и формирования определенных умений, навыков, компетентностей посредством ролевых тренингов, иницирующих процессы – жизненную активность, деятельность, позволяющие формировать требуемые компетентности. В педагогике этот процесс реализуется в рамках контекстного принципа.

СОДЕРЖАНИЕ

Наблюдения за повседневными поступками здоровых людей и данные клинической психиатрии позволили утверждать, что формы поведения одного и того же человека в различных ситуациях, как правило, различны. Человек использует множество социально-психологических ролевых масок, он играет, лабильно перестраивая свою психику в зависимости от потребностей ситуации. Исчезновение этой лабильности, гибкости игрового момента в поведении человека свидетельствует о серьезном нарушении в действии механизмов социального поведения [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162-163].

Театрально-ролевая педагогика связана с активностью ролевого начала человека, работа с которым может пониматься как один из главных методов самосовершенствования и развития человеческой личности. Приведем **примеры**.

Преподаватель Н. пожаловался невропатологу на заикание, возникающее при сильных волнениях. Невропатолог посоветовал ему в таких случаях представить себя кем-нибудь другим, поиграть, вообразить себя другим человеком с властным голосом. Совет помог.

Английский актер М. Стюарт в 60-е годы прославился как пародист, умеющий в точности копировать голос, манеру поведения других людей. На вопрос, как он пришел к этому жанру, актер рассказал, что в детстве и юности он очень страдал от своей застенчивости и стеснительности. Он

даже не мог заказать себе обед в кафе – заикался и мычал. Стюарт нашел способ сам. Разговаривая с незнакомыми людьми, он воображал себя кем-то другим, важным и значительным, и говорил соответствующим голосом – надутого сановника, отставного военного, хозяина фабрики и пр. И помогло! Неловкости, скованности и застенчивости в общении он больше не испытывал [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162-163].

Процесс данного превращения реализуется как циклический процесс преодоления человеком своего **социально-ролевого статуса**. В целом человек в плане реализации своих социальных ролей реализует себя в процессе ролевой **сопричастности** на таких уровнях, как

- 1) семейный,
- 2) референтная группа,
- 3) стихийно-групповой,
- 4) корпоративно-профессиональный,
- 5) культурно-групповой,
- 6) организационно-коллективный,
- 7) государственно-гражданский,
- 8) национально-патриотический,
- 9) классово-идеологический,
- 10) космопланетарный,
- 11) уровень онтологической причастности бытию в целом.
- 12) уровень причастности Божественной реальности

Как пишет С.М. Данченко, процесс развития личности (самосознания) есть процесс последовательной цепи отождествления и разотождествления человека с отмеченными ролевыми позициями, целью чего выступает достижение состояния непричастности в причастности, которая дает подлинную свободу: "быть и не быть – вот в чем вопрос", "будьте в миру не от мира" [см.: Лазарев, 1995, с. 130]. Данный процесс актуализирует своеобразную "нулевую фазу", в которой человек как личность освобождается от диктата ролевого репертуара, обнаруживая некую "пустотную" "сверх-роль", более всего соответствующую личности как свободной и суверенной сущности.

Достижение данного состояния предполагает расширение ролевого репертуара человека, когда в ролевом плане человек может быть практически всем. Поэтому работа с ролевым началом человека может пониматься как **основной метод самосовершенствования**.

Важным является и то, что игра в детской возрасте как основной вид деятельности выступает программирующим ресурсом дальнейшей жизни данного ребенка. Э.Берн в книге "*Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*" пишет, что структура детства выступает сценарием дальнейшей жизни человека, который играет поочередно три фундаментальные роли – взрослого, ребенка, родителя [Берн, 1988 с. 192-206].

В отношении учителя, педагога, воспитателя театральная педагогика выступает средством создания развивающей социально-педагогической образовательной среды.

Театр раскрывает философские представления о мире в конкретных чувственных формах, позволяет войти в пространство возможного и невозможного посредством игры. В качестве таких "предлагаемых обстоятельств" может выступать и пространство учебного предмета, пространство темы занятия, пространство текста. Каждая из трех областей культуры – наука, искусство, реальная жизнь – это те же "предлагаемые обстоятельства". Задача педагога – помочь ребенку овладеть различными методами познания естественнонаучной, художественной, жизненной реальности, уметь выбрать соответствующий инструмент (настроить себя), позволяющий действовать адекватно им, менять ролевую позицию: созерцать эти реальности или действовать в них

Эффективность применения театральной педагогики в профессиональной подготовке учителя обусловлена тем, что:

- Вектором интереса театра всегда были человеческие отношения, взаимодействие

человека и Вселенной. Именно их в первую очередь посредством игры исследует педагогический театр. В силу специфики своей профессии педагог постоянно находится во взаимодействии, как с учениками, так и с коллегами. Кроме этого в основе содержания его учебного предмета практически всегда лежит исследование взаимодействия, будь то взаимодействие химических элементов, законы физики, музыкальная драматургия или отношения героев литературного произведения;

• Профессия учителя, педагога, воспитателя имеет много общего с профессиями актера и режиссера. Публичность – специфика педагогической и актерской профессиональной ситуации. Как актер, так и учитель воздействует на чувства и ум зрителей – учеников, адресуясь к чувству, памяти, мысли, воле слушателя. Заразительность, убедительность, артистизм учителя, как и актера, могут обеспечить ему успех. Как режиссер в процессе репетиций, так и учитель на уроке должны обладать способностью яркого эмоционально-волевого воздействия на актеров или учеников. Учителю необходимо простроить логику учебного процесса так, чтобы он был воспринят и понят учениками. Режиссер также выстраивает драматургическую логику будущего спектакля [Театральная педагогика, 2005].

МЕТОДИКА

В этой связи можно говорить о программе "Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды", разработанной авторским коллективом Гуманитарного центра "Театр". Методологические основания программы, задающие ее технологические принципы, базируются на таких сущностных аспектах театра, как:

- игра-моделирование, создание и исследование воображаемой реальности;
- ролевая игра;
- игры с предметом;
- модель сочетания индивидуального и коллективного творчества, со своей строгой организацией и саморегуляцией;
- модель развертывания процесса от замысла до реализации;
- взаимодействие замыслов (или версий) и рождение на их основе нового;
- рассмотрение замысла с разных сторон – из разных языковых пространств (применительно к театру – это литература, музыка, архитектура, живопись, хореография. Применительно к школе – это принцип изучения одного явления сквозь призму различных учебных предметов).
- актуализация незнакомого;
- воздействие на чувства зрителя и вовлечение его в процесс игры [Театральная педагогика, 2005].

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.
- Андерсон Д. Мир – театр. Будь актером! – Вильнюс: Полина, 1998. – 285 с.
- Андреев, В. И. Педагогика: учеб, курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
- Баранова Н.П, Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. – Х.: Основа, 2009. – 159 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- Брандес В.М. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.
- Бурнар, Ф. Тренинг межличностного взаимодействия Текст. / Ф. Бурнар. СПб., Питер, 2002. - 304 с.
- Вагин И. О. Стратегия проведения психологических тренингов Текст. / И. О. Вагин. М.: АСТ: Астрель, 2006. – 256 с.
- Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники Текст. : учеб. пособие / И. В. Вачков. 3-е изд., перераб. и доп. - М.; Изд-во Ось-89, 2005. – 255 с.
- Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
- Гиппиус, С. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств Текст. / С. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.
- Гриндер М. НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера / М. Гриндер, Л. Ллойд. – М., 2001. – 307 с.

- Джонсон Д. У. Тренинг общения и развития Текст. / Д. У. Джонсон. – М.: Прогресс, 2001. – 248 с.
- Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 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.
- Козлов, Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения Текст. / Н. И. Козлов. – Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1997. - 144 с.
- Лазарев С.Н. Коррекция кармы. Чистая карма / С.Н Лазарев. – СПб: Изд. Ак. Парапсихологии, 1996. – 160 с.
- Лойшен, А. Психологический тренинг умений Текст. / А. Лойшен. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.
- Лунева, О. В. Социально-психологический тренинг. Мастер-класс Текст. / О. В. Лунева. – М., 2002. – 72 с.
- Макшанов, С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика Текст.: [монография] – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
- Михайленко, О. И. Путь к популярности и успеху Текст.: программа групповых занятий с элементами акмеологического тренинга, методические рекомендации, диагностика / О. И. Михайленко. – Нальчик: КБГУ, 2007. – 146 с.
- Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. - М., 1990.
- Осухова Н. Г. Между Я и Мы: психологический тренинг самосознания и самовыражения учителя / Н. Г. Осухова. – Астрахань, 1995 –120 с.
- Пахальян, В. Э. Групповой психологический тренинг Текст.: учеб. пособие для вузов (УМО) / В. Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
- Петрушин, С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе Текст. / С. В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2002. – 252 с.
- Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: РПА, 1996.
- Практикум по социально-психологическому тренингу Текст. / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
- Профессиональное саморазвитие молодого педагога: практикум / авт.-сост. Л. Р. Шафигулина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 100 с.
- Психогимнастика в тренинге Текст. / под ред. Н. Ю. Хрящёвой. – СПб.: Изд-во Речь, Институт тренинга. – 2002. – 256 с.
- Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения Текст.: учеб. пособие / авт.-сост. Т. Л. Бука. – М. Л. Митрофанова. М.: Изд-во Института психотерапии, 2205. – 128 с.
- Пузиков, В. В. Технология ведения тренинга Текст. / В. В. Пузиков. – СПб: Изд-во Речь, 2005. – 224 с.
- Рахматшаева, В. А. Быть в гармонии с собой и другими: метод, руководство по овладению техникой синтонического общения / В. А. Рахматшаева. – Астрахань, 1993. – 64 с.
- Рудестам, К. Групповая психотерапия Текст. / К. Рудестам. – СПб., Питер, 2000. – 384 с.
- Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога / Е. М. Семенова. – М., 2002. – 224 с.
- Семечкин, Н. И. Психология социального влияния Текст. / Н. И. Семечкин. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
- Суховершина, Ю. В. Тренинг делового (профессионального) общения Текст. / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М.: Академический проект; Трикста, 2006. – 128 с.
- Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды: Образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2005. – 160 с.
- Торн, К. Тренинг. Настольная книга тренера Текст. / К. Торн, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
- Тренінги розвитку педагогічної майстерності / Автор-укладач: Ю.С. Запорожцеві. – К.: Шк.світ, 2012. – 104 с.
- Фоппель, К. Технология ведения тренинга. Теория и практика Текст. / К. Фоппель. 2-е изд. – М.:Генезис, 2004. – 267 с.
- Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения Текст. / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. Изд. 2-е, доп. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 272 с.
- Brislin, R.W. Cross-Cultural Training and Multicultural Education / R.W.Brislin, A-M.Horvath // Handbook of Cross-Cultural Psychology. Boston, Vol. 3: Social Behavior and Applications. 1997 – 115 p.
- Gudykunst, W.B. Designing Intercultural Training / W.B.Gudykunst, R.M.Guzley, M.R.Hammer // Handbook of Intercultural Training. – Thousand Oaks (Cal.). 1996. – 197 p.
- Shachar, H., Amir Y. Training Teachers and Students for Intercultural Cooperation in Israel: Two Models / Shachar, H., Amir Y. // Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (Cal.), 1996. – 173 p.

2.3. НЕДИРЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ К. РОДЖЕРСА

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Одним из важных направлений третьего этапа развития педагогики выступает **недирективное обучение**, разработанное в пятидесятые годы XX столетия одним из основателей гуманистической психологии, К. Роджерсом, о котором повествуется в разделе "Обучение, центрированное на учащемся. Опыт его участника" книги "Взгляд на психотерапию. Становление человека" [Роджерс, 1994, с. 358-375]. Недирективное обучение исключает любые формы подавления, унижения личности студента.

В данной разделе К. Роджерс ссылается на личные записи и письма опытного ученого и педагога С. Тетенбаума, который участвовал в проведенном К. Роджерсом курсе "Процесс изменения личности". Таким образом, изложение методики недирективного обучения, сделанное С.Тетенбаумом, включает свободный подход преподавателя к слушателям, когда "занятия начались после того, как доктор Роджерс спокойно и дружелюбно уселся вместе со студентами вокруг большого стола и сказал, что было бы неплохо, если бы каждый представился и рассказал о своих целях". За этим последовало постепенное усиление активности студентов, когда сначала робко и медленно, а затем все смелее и быстрее поднимались руки и звучали выступления студентов, однако "ни разу Роджерс не настаивал, чтобы кто-то выступил" [Роджерс, 1994, с. 361].

При этом К. Роджерс сообщил студентам, что принес много учебных материалов (ксерокопий, брошюр, статей, книг, список книг, магнитофонные записи психотерапевтических сеансов, кассеты с художественными фильмами и др., которые хорошо было бы разместить в специальной комнате, закрепленной за студентами курса. Это вызвало сильное оживление у студентов, которые имели возможность ознакомиться со всеми этими материалами [Роджерс, 1994, с. 361-362].

Как пишет С.Тетенбаум, после этого последовали казались бы бесполезные занятия, на которых, как казалось, группа никуда не продвинулась: студенты беспорядочно высказывали все, что им приходило в голову, обсуждали тот или иной аспект философии К. Роджерса. Преподаватель же

"слушал всех с одинаковым вниманием и доброжелательностью. Он не считал выступления одних студентов правильными, а других – неправильными.

Группа не была готова к такому абсолютно свободному подходу. Они не знали, что делать дальше. С раздражением и недоумением они потребовали, чтобы преподаватель играл привычную традиционную роль, чтобы он авторитетно объявил им, что правильно и что нет, что хорошо и что плохо... Разве их не будет обучать правильной теории и практике сам великий человек, основатель учения, которое носит его имя? Тетради для записей были заранее открыты, они ожидали наступления важнейшего момента, когда оракул объявит самое главное, но тетради по большей части оставались нетронутыми.

Станным, однако, было то, что с самого начала, даже в гневе члены чувствовали свое единство; и вне занятий они ощущали подъем и возбуждение... Группа оказалась объединенной общим, необычным опытом. На занятиях у Роджерса они говорили то, что думали; слова не были взяты из книг и не отражали мыслей преподавателя или какого-либо другого авторитета. Это были их собственные мысли, эмоции и чувства; и этот процесс нес с собой освобождение и подъем.

В этой атмосфере свободы, на которую они не рассчитывали и к которой не были готовы, студенты высказывались так, как это редко делают учащиеся... .

Студенты постепенно стали понимать, что К.Роджерс хочет, чтобы они глубоко задумались о самих себе, надеясь, что это может привести к изменению личности в том смысле, который в этот термин вкладывает Дьюи: перестройка мировоззрения, установок, ценностей, поведения. Это была бы настоящая перестройка прошлого опыта, это было бы подлинным обучением" [Роджерс, 1994, с. 363].

Такая активность студентов постепенно привела к тому, что, как пишет С.Тетенбаум, "к пятому занятию произошли вполне определенные сдвиги, это было совершенно очевидно... Студенты разговаривали друг с другом и не обращались к Роджерсу. Студенты требовали, чтобы их слушали и

хотели быть услышанными. То, что раньше представляло собой собрание неуверенных в себе, заикающихся, застенчивых людей, превратилось во взаимодействующую группу, совершенно новое сплоченное единство, действующее особым образом, члены которого были способны на такие обсуждения и размышления, которые ни одна другая группа не могла ни воспроизвести, ни повторить. Преподаватель также принимал участие как фасилитатор и медиатор, но его роль, хотя и более важная, чем любая другая в группе, в какой-то степени слилась с группой, и именно сама группа, а не преподаватель, стала центром, основой деятельности" [Роджерс, 1994, с. 366].

МЕТОДИКА

В данной методике недирективного" обучения, по мнению С.Тетенбаума, важным выступает феномен принятия личности:

"ведь если человека принимают, принимают полностью, и в таком принятии нет рассудочной критики, а только сочувствие и симпатия, то индивид может достичь согласия с собой, иметь мужество отбросить свои "средства защиты" и обратиться к своему настоящему "Я"... После четвертого занятия и далее члены этой группы, волей случая соединенные вместе, стали все более близки и проявились их истинные "Я". Во время взаимодействия отмечались случаи инсайта, озарения и взаимопонимания, которые вызывали почти благоговейный страх. Они были тем, что, как мне кажется, Роджерс назвал бы "моментом психотерапии", теми плодотворными моментами, когда вы видите, как душа человека раскрывается перед вами во всем своем захватывающем величии; а после этого – почти благоговейная тишина охватывает класс. И каждый член группы был окутан теплотой и участием, граничащим с мистикой. Я сам (уверен, что и остальные тоже) никогда не испытывал ничего подобного. Это было обучение и психотерапия, я не имею в виду лечение болезни, а то, что можно было бы назвать здоровой переменной в человеке, увеличение его гибкости, открытости, желания слушать других. В процессе этого мы все чувствовали себя более возвышенными, свободными, более восприимчивыми к себе и другим, более открытыми для новых идей и очень старались понять и принять... Может быть, именно таким образом человек обучается лучше всего" [Роджерс, 1994, с. 367-368].

С. Тетенбаум отмечает, что описанный метод недирективного обучения не принимается некоторыми студентами, поскольку "этот метод может испугать человека авторитарной ориентации, который верит в тщательно разложенные по полочкам факты, на таких занятиях он не получает никакой поддержки, а сталкивается лишь с открытостью, изменчивостью, незавершенностью" [Роджерс, 1994, с. 369].

Однако данный метод, основанный на активизации мышления, является, по убеждению С.Тетенбаума, "настолько творческим развитием метода, радикально отличающимся от старого... он способен затронуть человека, сделать его свободнее, восприимчивее, разностороннее. ...Недирективное обучение имеет такие глубокие последствия, которые в настоящее время еще не в полной мере могут быть осознаны даже его сторонниками. ...Разве есть метод, который мог бы лучше изменить индивида: научить его делиться с другими своими идеями и чувствами в обучении, разрушать барьеры, разъединяющие людей в этом мире, где, чтобы быть умственно и физически здоровым, человек должен научиться быть частью человечества" [Роджерс, 1994, с. 370-372].

ЛИТЕРАТУРА

- Роджерс К. О групповой психотерапии: Пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
- Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
- Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
- Рыбалка В. В Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир Изд-во ГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

2.4. ТАЛГЕНИЗМ А.Г. РИВИНА

СУЩНОСТЬ

Сущность педагогической системы А. Г. Ривина в следующем: ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передаёт другим: узнал что-нибудь – тут же расскажи, объясни другому, примени на практике. Да ещё, если нужно, то и не один раз, иногда и много раз. Словом, ученик применяет и рассказывает другим до тех пор, пока сам не овладевает новым знанием или умением в совершенстве.

Система А.Г.Ривина подобна возникшей в 1791 году в Великобритании Белл-Ланкастерской системе взаимного обучения как форме учебной работы, сущность которой состояла в обучении более старшими и знающими учениками учеников младшего возраста. Разработчиками данной системы стали независимо друг от друга Эндрю Белл и Джозеф Ланкастер. Система предполагала такую работу: сперва учитель занимался со старшими учащимися, которые, получив определённые знания, начинали обучать им, под руководством учителя, более младших учащихся. Эти старшие и более успевающие учащиеся назывались мониторами. При этом объяснение материала младшим школьникам давалось на доступном им уровне, так как нивелировалась разница в возрасте и интеллектуальном развитии; система стимулировала мониторов к самообразованию.

Корни ланкастерской школы, как пишет Н. Большаков, следует искать не в Америке и Европе, а в Индии, куда в 1787 году приехал английский священник Эндрю Белл, который читал проповеди британским солдатам. Судьба занесла его в город Мадрас, где ему доверили попечительство над приютом солдатских детей-сирот. Поскольку там не хватало грамотных и профессиональных учителей, потому старшеклассникам пришлось взять на себя эту роль. Методика взаимного обучения заинтересовала священника, он находил ее универсальной. Скоро Э. Белл загорелся идеей основать такую школу в родной Англии. Так, в 1797 году Э.Белл издал небольшую книжку "Эксперимент в образовании", в которой делился своими взглядами и опытом, полученным в Мадрасе. Например, он, как и большинство последователей ланкастерской школы, был ярким противником телесных наказаний. Однако к личному огорчению Белла общественность никак не отреагировала на его идеи. Тем не менее на труд священника обратил внимание квакер Джозеф Ланкастер (<https://diletant.media/articles/30390940/>).

Как показала практика, надлежащего обучения детей Белл-Ланкастерская система не всегда обеспечивала, а кроме того, стимулировала коллективистский дух взаимопомощи, чуждый нарождающимся капиталистическим отношениям, поэтому широкого распространения как основная форма учебной работы не получила. Однако данная система интенсивно применялась в ряде стран (США, Великобритания, Франция и др.) для обучения грамоте.

В России основоположником обучения по этой системы можно считать Я. И. Герда и Иосифа Христановича Гамеля [*Гамель, 1820*]. Эта система использовалась в России в ряде учебных заведений с 1818 года, сохранялась в отдельных школах до 1860-х годов. Как отмечал И. Н. Лобойко, честь заведения в Петербурге и в учебных заведениях ведомства Императрицы Марии Фёдоровны этого метода принадлежала Н. И. Гречу, который был одним из создателей Санкт-петербургского общества учреждения училищ по методу взаимного обучения, выпустил "Руководство к взаимному обучению". Ланкастерские школы были заведены в гвардейских полках. После восстания осенью 1820 года в Семёновском полку надзор за ланкастерскими школами был усилен и к середине 1820-х годов это движение в России прекратилось.

В Польше Ланкастерскую систему в первой четверти XIX века внедрял Ян Кржижановский. В Болгарии систему ввел просветитель Неофит Рильский в 1935 г.

А.Г.Ривину удалось преодолеть негативные стороны Белл-Ланкастерской системы и построить свою, уникальную модель общинной педагогики сотрудничества.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

В небольшом украинском местечке Корнин, которое расположено между Киевом и Житомиром, в 1918 г. произошло событие, которое хотя и осталось для общества незамеченным, но для педагогики и для развития школьного дела оно, по мнению В.К.Дьяченко (ученика Александра Григорьевича Ривина), имеет мировое значение [Дьяченко, 1991; 2003; Ривин, 1990]. Вот что пишет В.К.Дьяченко:

"Мы – ученики Александра Григорьевича Ривина – сравниваем корнинский опыт с тем, что два века назад в Станце и Найдороре делал великий немецкий педагог И.-Г. Песталоцци, или с известным всему миру "экспериментом" по формированию нового человека в колонии им. А.М.Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, осуществлённым великим советским педагогом А. С. Макаренко...

В начале 1918 г. несколько жителей небольшого местечка Корнин приехали в Киев, чтобы найти для своих детей квалифицированного педагога, который смог бы подготовить их детей за среднюю школу. А. Г. Ривин, которому шёл уже сорок первый год, пользовался репутацией педагога-эрудита, мастера своего дела, согласился и таким образом попал в Корнин. Сначала он занимался всего лишь с шестью учениками, родители которых его пригласили и платили за труд. Но вскоре он потребовал включить в свою группу ещё около тридцати ребят. Занимались, как потом стали о них говорить, "от зари до зари". **Состав учащихся был пёстрым:** здесь были ученики на уровне нынешних четвероклассников, но были и более подготовленные, примерно на уровне семиклассников. Возраст от 10 до 16 лет. Были, конечно, трудности с учебниками, бумагой. Очень часто занимались в саду, на улице. Если дождь, то - в большой крестьянской избе. **Обучение продолжалось несколько меньше десяти месяцев, а ученики успели продвинуться в овладении программами больше, чем за 3-4 года обычного школьного обучения. Потом многие из них успешно сдали экзамены за среднюю школу.**

Цель, которая была поставлена родителями, была проста: "Подготовь наших детей так, чтобы они смогли сдать экзамены наравне с теми, кто учился в гимназии", т.е. по программам средней школы. Для этого, нужно было знать русский язык и литературу, иностранный язык, математику, историю, географию, логику, философскую пропедевтику. Родители, конечно, не представляли той поистине гигантской работы, которую должен был выполнить приглашённый учитель. Где и когда такой объём материала мог взвалить на себя один учитель? **Все школьные предметы!** А. Г. Ривин вспоминал: "В то время меня охватил революционный пафос. Я готов был работать сутками. Спал мало, но усталости почти никакой. Это было страстное горение. Моё состояние передавалось и моим ученикам. Нас радовали, окрыляли постоянные успехи".

Основные методы работы: три четверти времени, объяснял А. Г. Ривин, проводились диалогические сочетания (оргдиалог), остальное время – самостоятельная работа и частые выступления учеников с комментариями учителя. Постоянное обсуждение, споры исключали зубрёжку, натаскивание, механическое запоминание изучаемого материала.

Особенно потрясающие успехи были сделаны в **развитии учеников:** подростки, которые и говорить почти не умели, стали выступать с докладами, да ещё какими: о творчестве А.С.Пушкина, Л. Н. Толстого, Н. В. Гоголя, на философские темы, о явлениях природы, по вопросам истории и т.д. Ученики научились **рассуждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения**, участвовать в дискуссиях; они стали рассказчиками, умели правильно ставить вопросы собеседнику; у них развивалось аналитическое мышление – можно было видеть, что у всех пробуждаются преподавательские способности. **Некоторые из них стали проявлять незаурядные математические способности, другие проявили склонность писать сочинения, все продвинулись в ораторском искусстве.** Об этом мы узнали от очевидцев и учеников А.Г.Ривина: А.Г.Вишнепольской, М.И.Корпица, Е. Н. Слуцкой и др.

И всё это за какие-то десять месяцев?! Корнинская школа А. Г. Ривина прекратила свою работу в силу обострившегося военного положения.

Но чудо произошло, свершилось. Это понял А. Г. Ривин и назвал метод, который он применил в обучении подростков, "**талгенизмом**" (от слов "талант" и "гений"). Так, корнинский опыт в начале 20-х годов под названием "метод талгенизма" и получил распространение. Одни к этому факту отнеслись с интересом, но подавляющее большинство педагогов – скептически. Просто не верили, считали, что всё это выдумки. А находились и такие, которые объявили А.Г. Ривина человеком ненормальным. Кто были те люди, которые так скоропалительно осудили открытие А. Г. Ривина? Это были педагоги старой, дореволюционной гимназии, земской школы – одним словом, люди старого режима, фанатики классно-урочной системы. Для них историческое событие, которое произошло в Корнине, было легендой, "заскоком" чудака...

Как велось обучение в школе А. Г. Ривина? Чем оно отличалось от того, что делалось во всех других школах? Что нового он внёс в практику обучения? Как ему удалось избежать элементарного натаскивания, зубрёжки?

А.Г.Ривин не имел педагогического образования. Он учился в Одесском политехническом институте, но не стал инженером, а занялся педагогической работой. Он стал учителем, но с инженерным мышлением. Ещё в 1911 г. его заинтересовал вопрос: почему в области физического труда наступает время механизации и автоматизации производства, а учебный умственный труд выполняется по-первобытному: учитель учит сразу всех, целую группу школьников, всех одинаково, как стадо. Он назвал такое общепринятое обучение **стадным**. Как облегчить труд учителя и одновременно сделать его более результативным? Ученики должны тратить времени и сил меньше, а знать и уметь больше. Овладение науками должно проходить быстрее и в то же время качественнее. Этому он посвятил всю свою жизнь, жизнь поисков и находок, жизнь счастливого первооткрывателя и страдальца, мученика.

Что же нового ввёл А.Г. Ривин? На первый взгляд ничего или почти ничего. Он ввёл **сотрудничество учащихся друг с другом**. Могут сказать: а кто этого не знал раньше? Всеми миру известна белль-ланкастерская система. А бригадный метод?

Нет метод А. Г. Ривина – это не возрождение белль-ланкастерской системы [Дьяченко, 1984, с. 150-158] и это не бригадная форма организации учебной работы. То, что вводил А. Г. Ривин для школьной практики и для педагогической теории, было явлением принципиально новым. Ученики Ривина работали в парах и очень редко работали группами. По словам А.Г.Ривина, групповые занятия занимали не более 20% времени. Учебные пары не были постоянными, напротив, их состав постоянно менялся. Получалось так, что каждый ученик по очереди работает со всеми другими учениками данной группы. Например, если я – ученик, то я в процессе обучения работаю с каждым учеником в отдельности, каждого при этом чему-то обучаю и чему-то у каждого учусь. Если же взять всю группу, то все работают со мной как бы по очереди. Такую организацию учебной работы мы с академиком М. Н. Скаткиным уже в 70-е годы назвали работой учащихся в парах сменного состава [Скаткин, 1984, с. 65-66]. А.Г.Ривин давал разные названия: организованный диалог, корнинский диалог, сочетательный диалог или метод диалогических сочетаний.

Работа учащихся в парах сменного состава – это даже не метод. Это форма организации учебной работы. Сама по себе эта форма не может быть применена в обучении. Необходима разработка какой-то методики применительно к содержанию обучения. А. Г. Ривин уже в 1918 году предпринял попытки разработать методику изучения научных статей (текстов), решения задач и т.д. Но для него это была не методика, а, как он говорил, "техника занятий". Мы же обычно называем это "приёмами", "методикой", а иногда "методом". Но дело, конечно, не в названии, а в сути. Название важно для того, чтобы правильно понималась суть, но само оно сути не меняет. Нужно было выработать не один приём, а систему работы.

Какую же методику предложил, вернее, разработал и применил на практике А. Г. Ривин? Заранее должны сделать оговорку: то, что предложил и в своей практике применил А.Г. Ривин, противоречит всем общепринятым представлениям и понятиям об обучении.

Он исходил не из какой-то уже известной теории, а самостоятельно искал, как сделать работу ученика эффективной, максимально результативной и в то же время разгрузить учителя.

Он действовал как учитель-практик, практик-исследователь. Действовал так, как в далёкой Америке Эдисон, создававший примерно в то же время первую электрическую лампочку, способную длительное время светить и не сгорать. Много совершалось путём проб и ошибок. Теории, которая могла бы подсказать, направить практические действия, у А.Г.Ривина не было. Она создавалась гораздо позже. Теория создавалась потому, что новый опыт, доказавший свою эффективность и жизненность, не воспринимался, не укладывался в сознании людей со старыми, "проверенными" педагогическими взглядами.

Как изучать новые темы по разным учебникам с учениками разного возраста и разной подготовки? Рассказывать всем одновременно новую тему? Невозможно. Не поймут. Дать всем разные темы, и пусть каждый про себя учит? А дальше что? Они могут не разобраться в новом материале. Работать с каждым в отдельности, объясняя каждому новый материал? Для этого не хватит ни сил, ни времени. Казалось бы, дали человеку шесть учеников и за это достаточно хорошо оплачивали, чего ещё ему нужно? Вдруг Ривин объявляет, что ему шесть учеников мало и что он вообще не будет с ними работать, если ему не разрешат подключить ещё тридцать учеников, родители которых и платить-то не могли. Зачем? **Разве учить тридцать – сорок учеников легче, чем шесть?** Кто из здравомыслящих педагогов станет просить, настаивать: дайте мне ещё тридцать учеников, а то мне с шестью работать хуже, чем с тридцатью шестью? Здесь нет привычной логики. Все учителя добиваются противоположного: если у учителя сорок учеников, он просит, чтобы у него отобрали хотя бы десять. Класс в десять-пятнадцать учащихся для обычного учителя – мечта. Позже А. Г. Ривин говорил нам: "Я бы взял и пятьдесят учеников, если бы их отпустили родители. Но тогда дети были заняты в домашнем хозяйстве, иногда целыми днями".

Личный опыт и вся предшествующая практика убедили А. Г. Ривина в следующем:

ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передаёт другим: узнал что-нибудь – тут же расскажи, объясни другому, примени на практике. Да ещё, если нужно, то и не один раз, иногда и много раз. Словом, ученик применяет и рассказывает другим до тех пор, пока сам не овладевает новым знанием или умением в совершенстве.

Для А. Г. Ривина это было **законом**. Это должно было стать законом и в деятельности каждого ученика. Действенность такого закона (или правила) подтверждалась практикой сотни и тысячи раз. В детстве и юности А. Г. Ривин сам так учился, и это приносило достаточно большой успех. Но вот перед ним ученики и учебники, которые нужно изучить. Учебники состоят из многих параграфов, статей. Если каждому ученику дать отдельную статью (параграф), то качество проработки будет разным, знания в основном будут слабыми, плохими. А. Г. Ривин вводит поабзацную проработку каждой статьи, каждого текста (параграфа). При этом все ученики работают не с одним и тем же материалом, а у каждого своя статья (свой параграф). **Иногда одновременно изучается столько разных тем (статей), сколько в группе учащихся.**

Как же в таком случае ученики работают друг с другом? Методика, которую предложил А.Г.Ривин, является одновременно простейшей и сложнейшей. Простейшей, потому что каждый ученик, прорабатывая свою статью (текст), составляет простой план. Сложность заключается в том, что ученик прорабатывает статью (текст) не один и не просто в паре, а работая с учениками по очереди. Если первый абзац (примерно 5-12 строчек) он прорабатывает с одним учеником, то второй абзац (примерно такого же объёма) он уже штудирует с другим, третий – с третьим и т.д. В чём заключается работа с первым партнёром? Кто-то из учеников пары (любой) читает первый абзац текста, а затем оба приступают к его анализу: о чём говорится в этом абзаце? Какое заглавие ты предлагаешь? Почему ты считаешь,

что это заглавие выражает содержание абзаца? Нельзя ли дать более точное заглавие? Ученики при обсуждении заглавия иногда по несколько раз перечитывают текст, спорят, отбрасывают одно заглавие и ищут другое, шлифуют словесную формулировку заглавия. То и дело возникает напряжённая умственная потасовка, бой. При первой встрече прорабатывается только один первый абзац, записывают друг другу согласованное во время обсуждения заглавие, а затем пара распадается, каждый находит себе нового партнёра.

Как происходит работа с другим партнёром? Сначала обмениваются тетрадями, спрашивают: "Слушать или рассказывать?" Если партнёр отвечает: "Слушать", то, например, я как участник занятий должен положить статью (книгу) посередине и рассказать то, что проработал с первым партнёром. Если что-то забыто, можно воспроизвести необходимое тут же по книге. Затем я спрашиваю: "Вопросов нет?" Если нет, то кто-то из нас читает вслух второй следующий абзац. Обсуждаем, подбираем наиболее адекватное заглавие, и если я соглашаюсь, то мой сосед записывает это заглавие в мою тетрадь. После этого переходим к такой же работе по тексту партнёра. Закончив работу над очередным (вторым) абзацем, расходимся и вступаем в работу с третьим партнёром. Обмениваемся тетрадями, выясняем, кто рассказывает, а кто слушает изложение содержания уже проработанных абзацев (частей) по своей статье, дальше – подыскивание и обсуждение заглавия (пункта плана), запись в тетрадь владельца темы и затем - работа по тексту напарника, сигнал об окончании работы в данной паре, переход и работа с новым партнёром.

Какова методика сотрудничества в каждой паре?

Изложение того, что было проработано с предыдущими товарищами (разумеется, исключая первого ученика, с кем начинал занятие).

Чтение и обсуждение следующего абзаца (части текста, представляющей нечто логически целое, законченное, и не превышающей 11-12 строчек).

Выработка формулировки вопроса, заголовка (пункта плана или тезиса), адекватных содержанию проработанного абзаца.

Запись вопроса (заголовка или тезиса) в тетрадь хозяина темы. Записывается только то, с чем согласен ведущий тему. Наиболее желательным является план в виде назывных предложений. Если составляется план в виде вопросов, то при этом устраняется необходимость напряжённого спора, обсуждения. Вопросы формулировать легче, чем назывные предложения-заголовки. Формулировки в виде развёрнутых предложений (тезисов) мало себя оправдывают, так как они обычно оказываются громоздкими и их запись отнимает много времени.

Примерный план, составленный в процессе работы учениками по статье "Взгляд на космическое будущее"

1. Две точки зрения по вопросу освоения космоса.
2. Примеры сотрудничества в космосе.
3. Оптимистические оценки сотрудничества в космосе учёных США.
4. Эффективные пути сотрудничества в космосе США и СССР.
5. Исследование планеты Марс с помощью беспилотных кораблей.
6. Возможности полёта на Марс интернационального экипажа США и СССР.

С какого класса можно применять метод поабзацной проработки текстов (статей)? Опыт работы ещё в 50-е годы показал, что такая методика может быть успешно применена уже в конце (с четвёртой четверти) II класса. Тем более успешно идёт работа по методике А.Г.Ривина с ученикам III класса. Особенность этой методики заключается в том, что она весьма эффективно может быть использована учащимися IX-X классов и даже студентами вузов при изучении почти всех наук: истории, обществоведения, физики, химии, биологии, психологии, философии, политэкономии, математики и т.д.

В классе одну и ту же тему берут не один, а два-три ученика. Как работают ученики друг с другом, если у них одна и та же тема? В таком случае они начинают с того, что сверяют свои планы, выясняют причины расхождений в формулировках заглавий, уточняют своё

понимание текста с пониманием товарища, напарника, потом прорабатывают совместно уже не по одному абзацу, а по два абзаца, озаглавливают их и записывают друг другу в тетрадь.

Особое значение имеет при проработке текста (статьи) последняя встреча. Если я, например, ученик V класса и по ботанике на коллективных занятиях прорабатываю тему "Распространение плодов и семян", то во время последней встречи я излагаю содержание всей статьи, отвечаю на все вопросы товарища и учебника, если есть по теме практическое задание, то вместе с партнёром его выполняю. Проработав совместно последний абзац, ученик сообщает дежурному диспетчеру и учителю о завершении своей работы. Теперь ученик по данной теме готов выступать в малой или большой группе, а может сдать её в порядке зачёта учителю или кому-то из старших учеников. Есть и другие варианты как отчёта по теме, так и привлечения ученика для обучения данной теме других учеников.

Метод поабзацной проработки текстов, предложенный А. Г. Ривиним, далеко не единственный, который он разработал и применил в коллективных занятиях. Многие приёмы и методики разрабатывались уже после А. Г. Ривина. Чтобы иметь представление о коллективных учебных занятиях, т.е. работе учащихся в парах сменного состава, и научиться вести такую работу в школе, у себя на уроках, нужно знать те приёмы и методики, которые уже известны, уже прошли определённую апробацию.

Методика А. Г. Ривина рассчитана на переход от группового способа обучения (ГСО) к коллективному (КСО). Мы её рекомендуем вовсе не для того, чтобы как-то совершенствовать или улучшать нынешнюю систему обучения. По существу, **коллективная форма организации учебной работы и все связанные с этой формой методики нужны для того, чтобы навсегда упразднить ГСО и бесповоротно перейти на КСО.** Но именно этот факт либо не понимали, либо сознательно извращали. В переходе от ГСО к КСО заключается суть коренной перестройки учебно-воспитательного процесса в школах и других учебных заведениях.

Развитие педагогики А.Г. Ривина В.Ф. Шаталовым и А. С. Границкой

В. Ф. Шаталов описывает приём, который он обычно использует перед экзаменами. Сначала на протяжении урока (45 мин) он отвечает на все вопросы экзаменационных билетов. **В. Ф. Шаталов** такую работу называет "лекция". Он предлагает всем учащимся подготовиться, и на следующем уроке желающие отвечают у доски на любой вопрос из экзаменационных билетов. Приготовив все необходимые записи и чертежи (обычно человек 8-10), учащиеся отвечают – каждый на свой вопрос. Отличный ответ у доски даёт ученику право экзаменовать всех остальных, но только по этому вопросу. На стенде вывешивается ведомость. В ней по вертикали (столбиком) – фамилии ребят, а по горизонтали – вопрос, по которому экзаменует своих товарищей тот или иной ученик (она закрашивается ярким цветом). Все видят, кому из ребят можно сдать мини-экзамен из одного единственного вопроса. В классе все становятся экзаменаторами и все экзаменуемыми. Учитель тоже не сидит без дела. Некоторым ребятам он предоставляет право ответить на два, три или четыре вопроса. Кто ответил отлично, тому разрешается принимать экзамен уже не по одному, а по нескольким вопросам или даже по нескольким экзаменационным билетам. Это устраняет очереди к экзаменаторам и возможные конфликты: не хочешь отвечать одному экзаменатору – отправляйся к другому.

Так проходят эти, как называет их В. Ф. Шаталов, необычные два-три урока. Внешне класс – улей: все разговаривают, перемещение, шум. Для непосвящённого – ералаш, а для профессионала – наслаждение. Каждый экзаменатор, выслушав ответы товарищей, ставит им оценки. "Проверено, что ученики спрашивают друг друга строже, чем учитель"(В. Ф. Шаталов). Они показывают отметки учителю и проставляют в общую ведомость, ячейки, которые начинают заполняться, как пчелиные соты. Окончательно заполненной считается только та клеточка, в которой стоит "пять". Эта оценка выставляется шариковой ручкой или фломастером. Все прочие – карандашом или вовсе не выставляются, если того не желает сам экзаменуемый. Наблюдения подтверждают один и тот же факт: ребята охотно работают не только на уроках, но и во внеурочное время. К этому их никто не принуждает, но запретов тоже нет. При такой работе все работают со всеми: мальчики, девочки, отстающие, отличники – это

нее имеет никакого значения, всё перемешивается в единый победный процесс, в единую коллективную работу.

Проходят два-три урока, и в ведомости почти не остаётся пустующих клеток. У основной массы учащихся во всю длину строк стоят одни пятёрки. Зачем таким ученикам ещё готовиться к экзаменам, если они на все экзаменационные вопросы ответили, и только на "пять"? Им остаётся только прорешать задачи (по математике) или произвести разбор предложений (по русскому языку). Поэтому на экзаменах обычная картина: ученик берёт билет, читает его содержание и тут же заявляет, что он может отвечать по билету сразу, без подготовки. Для таких учеников экзамен перестаёт быть лотереей: они готовы отвечать уже до экзамена на все вопросы экзаменационных билетов, каждый билет для них выигрышный.

Аналогичную методику в 1968 году разработала доцент МГПИИЯ им. Мориса Тореза **А.С.Границкая** по иностранному языку. У неё это связано со сдачей и приёмом внеаудиторного чтения. Помимо текстов, которые изучаются на аудиторных занятиях, готовятся ещё тексты, по которым ученику (студенту) даётся задание: прочитать текст с общим пониманием содержания и ответить на вопросы учителя, кратко изложить содержание прочитанного. Обычно каждый из студентов готовит, например, десять текстов и проделывает по каждому тексту соответствующую работу, чтобы проверить группу в 10 человек, преподавателю нередко приходится проделывать огромнейшую работу: прослушать чтение студентами 100 текстов и провести соответственно столько же собеседований. Если преподаватель, например, начнёт проверку группы в 14.00, то закончить её ему придётся где-то в полночь. И при этом он не в состоянии обстоятельно всё проверить из-за усталости и из-за недостатка времени, выделяемого на каждого. А.С.Границкая разработала методику, которая значительно сокращала время работы, активизировала работу студентов и обеспечивала повышение качества проверки. Она обстоятельно беседовала с каждым, но только по одному тексту, готовила его к тому, чтобы через несколько дней он смог произвести достаточно тщательную проверку по своему тексту всех остальных девяти человек. В день зачёта каждый студент проделывал двойную работу: он проверял всех по своему тексту и сдавал зачёт каждому из них по остальным девяти текстам. Поэтому, если начинали сдавать внеаудиторное чтение в 15.00, то уже к 18.00 всё заканчивалось. При этом качество проверки и качество усвоения иностранных текстов, фразеологии, новых слов повышалось. Многие преподаватели иностранного языка и сегодня успешно применяют методику, разработанную А. С. Границкой, которая в принципиальном отношении близка, хотя и нетождественна, методике В.Ф.Шаталова: различие их методик или приёмов – в специфике предметов" [*Дьяченко, 1991; 2003*].

ЛИТЕРАТУРА

- Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление.– М.: Педагогика, 1989. – С. 145–176.
- Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. – М., 1971.
- Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
- Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина // Частная школа. – 1995. – № 6. С. 34-56.
- Гайштут А.Г. Приемы интенсификации обучения математике в 4-5 классах. – Киев, 1980.
- Гамель И. Х. Описание способа взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и других, в коем изложены начало и успехи сего способа в Англии, во Франции и в других странах, и подробно изъяснены правила и порядок употребления онаго в училищах. – СПб.: типография Императорского Воспитательного дома, 1820.
- Границкая, А.С. Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
- Дьяченко В. К. Организованная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989.
- Дьяченко В. Обучение по способностям // Народное образование. – 1994. – № 2-3.
- Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. – 1994. – № 4.
- Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. – Красноярск, 1984.
- Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989.
- Дьяченко В.К. Организационные формы обучения и их развитие // Советская педагогика. – 1985. – № 9.

- Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 236 с.
- Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 2003 – 192 с.
- Дьяченко В.К. Устав новой школы Российской Федерации // Народное образование. – 1996. – № 1.
- Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. – М.: Знание, 1990.
- Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.В.Первина. – М.: Педагогика, 1985.
- Линяете Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Просвещение, 1975.
- Лысенкова С.Н. Жизнь моя – школа, или Право на творчество. – М.: Новая школа, 1995.
- Лысенкова С.Н. Когда учиться легко. – М.: Педагогика, 1985.
- Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988.
- Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. – М.: Школа-пресс, 1997.
- Мамигонова Т.Д. Дидактическая основа технологии интенсивного обучения / Под ред. Т.И.Шамовой. – 1993.
- Маркова А. К. и др. Формирование мотивации ученья. – М.: Просвещение, 1990.
- Миртов А.В. Сочинение в школе. Уроки коллективного творчества // Литература в школе. 1996. – № 6.
- Мкртчян М. Коллективный способ обучения // Математика в школе. –1990. – №6.
- Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987.
- Поливанова Н.И., Рывина И. В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2.
- Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе" // Народное образование в СССР: Сб. док. 1917-1973.
- Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987.
- Рывин А. Г. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. / А. Г. Рывин. – Л. : ЛГУ. – 1990. – 59 с.
- Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.
- Селевко Г.К., Тихомирова Н.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы. – Ярославль, 1990.
- Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984.
- Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.
- Телешов С. В.. Ланкастерская школа в России // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 73.
- Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
- Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – М.: Педагогика, 1980.
- Шаталов В.Ф. Психологические контакты. – М., 1992.
- Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987.
- Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989.
- Шаталов В.Ф., Шейман В.М., Хайт А.М. Опорные конспекты по кинематике и динамике. – М.: Просвещение, 1989.

2.5. ОБЩИННАЯ "ПЕДАГОГИКА СРЕДЫ" С.Т. ШАЦКОГО

СУЩНОСТЬ

Главная заслуга Т.С.Шацкого, одного из выдающихся представителей отечественной педагогики в том, что предметом исследования он сделал влияние на социализацию ребенка многообразных условий окружающей его социально-педагогической среды. Т.С. Шацкий впервые разработал краеугольные вопросы в педагогике – самоуправление учащихся, воспитание как организация жизнедеятельности школьников, их трудовая активность, лидерство в детском коллективе. Главная задача школы как социального института и социально-педагогической среды, по мнению Т.М.Шацкого – приобщение детей к культурным ценностям человечества. Теоретические взгляды Т.С.Шацкого и его практический опыт фокусируются на оригинальных решениях ключевых проблем педагогики – проблем социализации личности, методов педагогического исследования процесса взаимодействия ребенка и социально-педагогической среды, функционирования школы в комплексе учреждений, обеспечивающих целостность и преемственность воспитания и, в целом, образовательного процесса.

Термин "воспитание" С.Т.Шацкий употреблял в широком и узком смысле, поскольку воспитание, которое ребенок получает в стенах школы, можно назвать "малым педагогическим процессом", а воспитание, реализованное под воздействием семьи, сверстников, взрослых, социально-педагогической среды в целом, можно назвать "большим педагогическим процессом".

При этом С.Т.Шацкий полагал, что занимаясь обучением и воспитанием детей в рамках школьного учреждения, мы значительно ограничиваем систему воспитательных влияний на детей, поскольку воспитательные действия, не поддержанные самой жизнью, будут неэффективными – либо немедленно отброшены детьми, либо будут способствовать воспитанию "двуликих Янусов", на словах соглашающихся с установками педагогов, но на деле поступающих вопреки этим установкам. В связи с этим задача школы состоит в реализации организованных и неорганизованных воздействий на ребенка для того, чтобы опираясь на положительные влияния, бороться с отрицательными воздействиями социальной среды. В этом процессе школа как социальный институт и конкретное образовательное учреждение выступает центром, координирующим и направляющим педагогические воздействия советских общественных организаций и населения района.

С.Т.Шацкий выделял три возможных типа школы как инструмента развития ребенка в контексте связи школьного учреждения с окружающей социальной средой:

1. Школа, изолированная от окружающей среды (организует учебно-воспитательный процесс в рамках учебного учреждения, выступает главным инструментом развития ребенка, ибо в рамках изолированной школы социальная среда понимается как негативный фактор влияния на ребенка).

2. Школа, интересующаяся воздействиями среды, но не сотрудничающая с ней (характерен определенный интерес к социальной среде, который выражается в привлечении жизненного материала к процессу обучения, воспитания, образования; такая "иллюстративная школа" широко пользуется лабораторными методами, она активизирует мышление ребенка, но на этом ее связь со средой обрывается).

3. Школа, выступающая организатором, контролером и регулятором воздействий среды на ребенка, предстает в роли главного координатора, регулятора и контролера детской жизни. Такая школа организывает образовательный процесс, учитывая жизненный опыт, возрастные особенности детей, которые при этом получают глубокие и прочные знания, широко используемые в общественно-полезной деятельности. При этом, взяв на себя функции центра воспитательной работы с детьми, школа взаимодействует с теми сферами социальной среды, где проходит процесс формирования ребенка (семья, улица, деревня, город и т. д.), используя все средства воздействия социальной среды на ребенка, ориентируясь на усиление положительных и на нейтрализацию отрицательных влияний среды. Школа при этом выступает инструментом развития социальной среды, поскольку вместе с советскими и партийными организациями призвана работать над повышением культуры местного населения, улучшением быта, созданием благоприятных условий для реализации целей социалистического воспитания.

В связи с этим С.Т.Шацкому удалось доказать высокую эффективность синтеза научных и учебно-воспитательных структур. Научно-производственное объединение, впервые созданное С.Т.Шацким, должно стать, по мнению известных советских педагогов – В.А.Караковского, М.Н.Скаткина, А.Н.Тубельского – базовым педагогическим учреждением.

СОДЕРЖАНИЕ

Одним из основателей *ноосферно-общинного движения в педагогике* был С.Т. Шацкий (1878-1934) – российский и советский педагог-экспериментатор, автор многих трудов по вопросам воспитания. Ему принадлежит педагогическая концепция, суть которой заключается в "создании детям условия для развития их задатков и их культурное удовлетворение". Педагогической заслугой С. Т. Шацкого является развитие учения о детском коллективе и детском самоуправлении, в котором объединены посильный труд и эстетическое воспитание, общественная работа и самодеятельность детского коллектива, совместный труд детей и взрослых.

Свою педагогическую деятельность начал в 1905 г. среди детей и подростков рабочих окраин Москвы, где вместе с А. У. Зеленко и другими педагогами создавал первые в России детские клубы. В 1905 г. С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко открыли в Москве клуб для детей.

Таким образом, возникновение первых внешкольных учреждений для детей в России связано с именами С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко. Созданные в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи детские клубы и детский сад носили общее название "*Дневной приют для проходящих детей*". К началу 1906 года приют, при котором были открыты мастерские (слесарная, столярная, швейная), посещали около 150 детей.

В 1906 году на базе приюта было организовано культурно-просветительное общество "*Сетлемент*". Название общества было подсказано опытом создания в Америке сетлементов — поселений культурных интеллигентных людей среди бедных слоев населения для проведения просветительской работы. Общество "*Сетлемент*", созданное С.Т.Шацким, А.У.Зеленко и другими педагогами, ставило главной целью удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной и малокультурной части населения, фактически лишённой возможности получить школьное образование. Помимо детского сада и детских клубов общество имело ремесленные курсы и начальную школу. Общество вело культурно-просветительскую работу и среди взрослого населения. Практическая работа с детьми основывалась на педагогической концепции, которую разрабатывали члены общества. Эта концепция исходила из необходимости создания условий, которые помогли бы детям жить богатой эмоциональной и умственной жизнью. В обучении упор был сделан на усвоении практически значимых для жизни детей знаний. Отношения между педагогами и детьми понимались как отношения между старшими и младшими товарищами. Большое значение придавалось воспитанию у детей чувства товарищества, солидарности, коллективизма. Необычным явлением для педагогической практики того времени была организация детского самоуправления.

В 1908 году общество было закрыто по распоряжению правительства, которое увидело в его деятельности попытку проведения социализма среди маленьких детей, которое в 1908 г. было закрыто полицией за пропаганду социализма среди детей, а сам С. Т. Шацкий был арестован.

С 1910 г. С. Т. Шацкий и его сподвижники создают общество "*Детский труд и отдых*". Была продолжена работа детского сада, клуба, начальной школы. Из-за ограниченности средств общество было не в состоянии охватить большое число детей. Руководители общества искали новые формы организации детей. В 1911 году общество открыло детскую летнюю трудовую колонию "*Бодрая жизнь*" (на территории современного города Обнинска). В создании колонии большую роль сыграла Валентина Николаевна Шацкая (1882-1978), жена С.Т.Шацкого, впоследствии ставшая крупнейшим специалистом по проблемам музыкального воспитания детей. В этой колонии каждое лето жили 60-80 мальчиков и девочек, занимавшихся в клубах общества "*Детский труд и отдых*". Основой жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением.

МЕТОДИКА

Анализируя опыт колонии, С.Т.Шацкий сделал вывод, что **физический труд вкупе с образовательным процессом оказывает организующее влияние на жизнь детского коллектива**. Трудовые занятия детей имели и образовательное значение, они были источником знаний о природе, сельскохозяйственном производстве, способствовали выработке трудовых навыков.

Первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию – занятия в этих учреждениях восполняли отсутствие у детей школьного образования. Вместе с тем они помогали устроить досуг детей, способствовали обогащению их общения. Инновационный характер первых внешкольных учреждений был обусловлен благородными мотивами их основателей, а также новыми педагогическими взглядами на вопросы воспитания детей.

В мае 1919 года С. Т. Шацкий устраивает на основе учреждений общества "*Детский труд и отдых*" опытно-показательные учреждения Народного комиссариата просвещения РСФСР. Они составили "Первую опытную станцию по народному образованию", которая вела работу с детьми, устраивала совместную работу школы и населения по воспитанию детей, занималась исследовательской деятельностью.

Сельское отделение станции в Калужской губернии включало непрерывный образовательный цикл: 13 школ первой ступени, школу второй ступени и четыре детских сада. А в роль методического центра данного отделения выполняла колония "*Бодрая жизнь*".

Городское отделение станции в Москве объединяло как детский сад, так и школы первой и второй ступени, а также внешкольные учреждения для детей и взрослых, курсы по подготовке и повышению квалификации учителей.. По образцу Первой опытной станции были созданы и другие опытные станции Наркомпроса, которые просуществовали до 1936 года.

На основе отделения С. Т. Шацкий пытался создать детское производство (кирпичный завод), что не было реализовано.

С 1932 по 1934 г. С.Т. Шацкий – директор Московской консерватории и Центральной педагогической лаборатории. С.Т. Шацкий организовал научную школу, которую представляли А.А.Фортунатов, М.Н.Скаткин, Л. К. Шлегер, В.Н.Шацкая и др. Ставший известным академиком АПН СССР, М. Н. Скаткин, также как и сам С.Т. Шацкий, не имел диплома о высшем образовании (физик, академик Я.Б.Зельдович также не имел высшего образования).

С.Т.Шацкий оказал большое влияние на создание образовательно-трудовых коммун, давших начало **коммунарскому движению в СССР**, которое инициировал А.С. Макаренко.

ЛИТЕРАТУРА

- Беляев В. И. Становление и развитие инновационной концепции С. Т. Шацкого. – М.: МНЭПУ, 1999.
- Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. О. Е. Лебедевой. – М., 2003.
- Малинин Г. А., Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. – М.: Прометей, 1993. – 176 с.
- Материал для бесед с маленьким детьми. Выпуск I. Пособие для детских садов. Времена года. Фрукты. Овощи. Гиацинт. Приготовление игрушек / Составлено сотрудниками общества "Детский труд и отдых" под редакцией Л. К. Шлегера и С. Т. Шацкого. — М.: Грамотей, 1913. — 32 с.
- Опыт С.Т. Шацкого и современность (к 125-летию со дня рождения). Сборник статей. – Обнинск, 2003. – 124 с.
- Революция – искусство – дети. Материалы и документы. Часть 1. 1917-1923 / Сост. Н. П. Старосельцева. – 2-е, дораб. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
- Скаткин М. Н. С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
- Уильям Парлетт. Культурная война в сельской школе. Калужский школьный комплекс С.Т.Шацкого в 1919-1927 гг. // Русский сборник. Исследования по истории России. – М.: Модест Колеров, 2006. – Т. III. – 368 с.
- Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. – М., 1993.
- Шацкая В. Н., Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии. – М.: Госиздат, 1924. – 180 с.
- Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1958. – 432 с.

- Шацкий С. Т. Годы исканий. – М.: Учпедгиз, 1935. – 152 с.
- Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.
- Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
- Шацкий С. Т. Работа для будущего / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
- Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя. / Сост.: В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М., 1989.
- Этапы новой школы. Сборник статей и докладов / Под ред. С. Т. Шацкого. – М.: Работник просвещения, 1923. – 144 с.

2.6. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА А.С. МАКАРЕНКО

СУЩНОСТЬ

А.С.Макаренко можно считать воспитателем-педагогом номер один всех времен и народов, поскольку ему удалось в экстремальных условиях перевоспитывать и воспитывать представителей преступного сообщества, превращая многих из них в гармоничных личностей: более 70 % "малолетних преступников", которые прошли полный курс учреждения А.С.Макаренко, не только не возвратились в свое преступное прошлое, но и состоялись как профессионалы, достигли жизненного успеха, стали гармоничными личностями в непростое сталинское время.

До сих пор сущность педагогической системы А.С.Макаренко во многом остается непонятной исследователям. Рассмотрим основные аспекты этой системы.

1. Во-первых, главным принципом рассматриваемой системы был принцип покорности детей и юношей абсолютному авторитету А.С.Макаренко, который вследствие этого имел возможность беспрепятственно и эффективно оказывать педагогическое влияние на своих подопечных. Сущность данного авторитета состояла в том, что воспитуемые полностью покорились воле воспитателя вследствие того, что он характеризовался высшей способностью, которую может иметь живой человек – бесстрашием перед лицом смерти.

2. Во вторых, первые преступные элементы, достаточно взрослые юноши, имеющие богатейших (преступный) жизненный опыт, полностью покорившись А.С.Макаренко, 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 привело не только к коренному перепрофилированию их преступной природы, но и превратило их в гармоничных существ, которые были подчинены трем фундаментальным потребностям – в труде, учебе/познании мира, в гармонии и мире со своим социальным окружением.

3. При этом данные юноши не утратили достаточно высокий авторитет, который они имели в молодежной преступной среде. Поэтому поступающие из этой среды в колонию новые малолетние преступники вынуждены были подчиняться гармонизационному жизненному укладу колонии, поддерживаемому непререкаемым авторитетом А.С.Макаренко, а также авторитетом первых колонистов. В итоге, новые "преступные элементы" полностью интегрировались в этот гармоничный жизненный уклад, что обеспечивало высокую воспитательную и развивающую эффективность педагогической системы А.С.Макаренко.

Важно отметить, что абсолютный авторитет А.С.Макаренко был авторитетом святости, который воспринимался первыми воспитанниками как непререкаемый авторитет "вора в законе". Однако 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 – учителем, отцом, духовным лидером.

СОДЕРЖАНИЕ

А. С. Макаренко (1 (13) марта 1888, Белополье, ныне Сумская область Украины – 1 апреля 1939, Голицыно Московской области) – гениальный советский педагог и писатель. Согласно позиции ЮНЕСКО (1988). 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.

По поручению Полтавского Губнаробраза создал трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей в селе Ковалёвка, близ Полтавы, в 1921 году колонии было присвоено имя М.Горького, в 1926 году колония была переведена в Куряжский монастырь под Харьковом; заведовал ею (1920-1928), с октября 1927 года до июля 1935 года был одним из руководителей

детской трудовой коммуны ОГПУ имени Ф. Э. Дзержинского в пригороде Харькова, в которых продолжил на практике воплощать разработанную им воспитательно-педагогическую систему. М. Горький интересовался воспитательной и педагогической деятельностью А. Макаренко, оказывал ему всяческую поддержку.

Выдающиеся достижения в области воспитания и перевоспитания молодёжи (как из числа бывших беспризорников, так и из семей), подготовки к её дальнейшей успешной социализации, выдвинули Макаренко в число известных деятелей русской и мировой культуры и педагогики. Член Союза советских писателей (с 1934 года).

С 1 июля 1935 года переведён в Киев, в центральный аппарат НКВД УССР, где работал на должности помощника начальника отдела трудовых колоний до ноября 1936 года. Некоторое время – до переезда в марте 1937 года из Киева в Москву, руководил педагогической частью трудовой колонии № 5 в Броварах под Киевом.

После переезда в Москву занимался в основном литературной деятельностью, публицистикой, много выступал перед читателями, педагогическим активом. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 31 января 1939 г. награждён орденом Трудового Красного Знамени. Коммунистом А. С. Макаренко так и не стал, скоропостижно скончался в вагоне пригородного поезда на станции Голицыно 1 апреля 1939 года в преддверии ареста.

В целом, наиболее полно гармоничное развитие человека было осуществлено в воспитательном учреждении А. С. Макаренко, которое по эффективности считается непревзойденным: 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.

А. С. Макаренко 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, лишённые 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 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

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 16-18 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.

"Четвертого декабря в колонию прибыли первые шесть воспитанников и предъявили мне какой-то сказочный пакет с пятью огромными сургучными печатями. В пакете были "дела". Четверо имели по восемнадцати лет, были присланы за вооруженный квартирный грабеж, а двое были помоложе и обвинялись в кражах. Воспитанники наши были прекрасно одеты: галифе, щегольские сапоги. Прически их были последней моды. Это вовсе не были беспризорные дети".

Как видим, в колонию прибыли четыре восемнадцатилетних молодых человека (двое оставшихся были чуть моложе). Даже по меркам нашего времени прибывшие были вполне взрослыми людьми, не говоря уже о том, что в условиях Гражданской Войны люди выросли еще раньше.

Вот как пишет об этих преступных элементах один из исследователей педагогической деятельности А.С.Макаренко:

"Аркадий Гайдар в гораздо более молодом возрасте стал командиром военного отряда в Красной Армии. Что же говорить о полупартизанских или полубандитских отрядах, которые действовали в то время на Украине, где подобные "детишки" были полноправными участниками боевых действий: сам Макаренко упоминает, что в его колонию направляли "махновцев" соответствующего возраста. То есть, по крайней мере, некоторые из колонистов Макаренко участвовали в боевых действиях. Но и те, кто избежал подобной участи, также вряд ли мог относиться к "детской категории". Воровская жизнь тоже не особенно оставляет место для "детства", тем более что в "анамнезе" воспитанников упоминаются не просто кражи, но и грабежи.

В общем, "контингент", который достался педагогу, представлял собой, во многом, собрание уже сформировавшихся личностей, причем имеющих явно антисоциальное мировоззрение. Вряд ли эту категорию граждан можно было запугать "двойкой", выговором, вызовом родителей (которых, к тому же, у большинства и не было), лишением стипендии и тому подобными методами. Более того, для огромного числа из прибывших и тюрьма уже не казалась чем-то особенно страшным, поскольку они неоднократно ее посещали. Для любого другого общества это были бы явные отбросы, с которыми разговор был короткий – упрятать подальше, чтобы не мешали "приличным людям".

Но для молодой Советской республики важен был каждый человек, и она создавала различные учреждения для возвращения бывших уголовников к нормальной жизни. Руководителем одного из подобных учреждений и стал Антон Семенович Макаренко. Перед ним стояла практически невыполнимая задача: перевоспитать поступающих к нему

беспризорников, так называемых малолетних преступников, в советских граждан" (<http://www.kramola.info/vesti/rusy/kak-sovetskiy-pedagog-makarenko-menyal-socium>).

И вот эти "малолетние преступники", а на самом деле достаточно "закоренелые преступники" 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 Задоровым был поворотным пунктом. Нужно правду сказать, я не мучился угрызениями совести. Да, я избил воспитанника. Я пережил всю педагогическую несуразность, всю юридическую незаконность 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".

Отметим, что А. С. Макаренко дал такое определение взрыву:

"Взрывом я называю доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, когда ребром поставлены вопрос – или быть членом общества, или уйти из него. Этот последний предел может выражаться в самых разнообразных формах; формах решения коллектива, в формах коллективного гнева, осуждения, бойкота, отвращения; важно, чтобы эти формы были выразительны, чтобы они создавали впечатление крайнего сопротивления общества" [Макаренко, 1955].

С точки зрения синергетики, существование живых систем можно понимать как изменение в чистом виде, как нелинейный, бифуркационный, взрывной процесс, как скачек в развитии, трансформирующий одно качественное состояние системы в другое. На уровне живых систем данный нелинейный процесс проявляется в феномене синзитивных моментов развития, в которых имеет место коренное морфологическое и функциональное перепрофилирование живых систем. Сензитивные (критичные) периоды (или "нормальные кризисы развития"), где формируются базовые психологические установки человека, соотносятся с явлением "социального перехода", который в этнографическом плане реализуется в обрядах инициации [Кон, 1989, с. 478]. Сензитивные (бифуркационные) периоды обнаруживаются в моменты резкой смены определенного режима жизнедеятельности человека (при стрессе, например), а также в моменты колебания внимания, когда человек чувствителен к разнообразным внешним факторам и часто становится объектом их воздействия.

Овладеть методом "бифуркационного воздействия" в процессе воспитания – дело очень сложное. А. С. Макаренко эмпирическим путем пришел к осознанию важности данного метода, который он назвал "методом взрыва" и не раз применял в своей воспитательной практике [Макаренко, 1955]. Суть данного метода воспитательного воздействия заключается в том, чтобы смоделировать такую неожиданную значимую жизненную ситуацию, в которой "объект воспитания" еще не был и в которой он не может использовать привычную модель поведения, базирующуюся на сложившихся сознательных и бессознательных стереотипах реагирования. При этом "объект воспитательного воздействия" вынужден выйти из устоявшихся рамок привычных социальных ролей и начинает действовать в качестве новой роли, резкий переход к которой не может не вызывать величайшего восхищения у каждого, кто работает в сфере периодической деятельности. Можно сказать, что метод "взрыва" – есть "царская дорога" воспитания, который, однако, не может быть использован вне контекста рассмотренных четырех типов жизненной активности человека.

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.

В целом, 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): "Размышлять о смерти – это значит размышлять о свободе. Кто научился умирать, тот научился 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 высшая ценность, ради которых он мог пожертвовать и самой жизнью. Высшей ценностью для великого воспитателя был **педагогический идеал**, подобный идеалу истинного буддиста, который принимает обет "спасти все существа во Вселенной, сколько бы из не было". Ради педагогического идеала (превратить воспитанников в гармоничные личности) педагог готов был отдать жизнь: **"Жить стоит только ради того, за что стоит умереть"** (И.А. Ильин)

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, иллюстрирующей 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 твоём 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, "победившего мир".

При этом данные юноши были включены:

- 1) в коллективную трудовую активность,**
- 2) в процесс учебы (познания),**
- 3) а также погружены в нарождающуюся систему гармоничных общинных отношений.**

Как видим, первые преступные элементы, достаточно взрослые юноши, имеющие богатейших (преступный) жизненный опыт, полностью покорились А.С.Макаренко, восприняв его как "вора в законе". 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 переупорядочивание 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 непререкаемым авторитетом А.С.Макаренко, 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 практически стопроцентную воспитательную эффективность педагогической системы великого педагога, в адрес которого в наше время часто раздается критика, в которой звучит возмущение его доминантностью и коммунистической тоталитарностью (подобной же критике педагог поддавался и со стороны его современников – коллег-педагогов).

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.

Человек, в отличие от животного, которое в известном понимании тождественно своему существованию и существует по принципу "здесь и теперь", не совпадает с самим собой. Человек, актуализируясь именно в "точке этого несовпадения" (М. М. Бахтин), не тождественен как самому себе, так и окружающей среде, поскольку выходит за рамки "здесь и теперь" (принцип "надситуативной активности") и оказывается способным к саморефлексии, что проявляется в возможности посмотреть на себя со стороны и занять позицию другого человека (эмпатический принцип "социальной роли"), выйти за пределы чувственной данности и существовать в идеальной, виртуальной реальности, кристаллизующейся на основе знаково-символической системы (языка), дающей человеку возможность воплотить себя, свое "Я" в вечности и бесконечности, то есть расширить пространственно-временные рамки своего бытия, "продлить", утвердить себя как в сколь угодно далеком прошлом (принцип историзма), так и в сколь угодно отдаленном будущем (принцип "рефлексии будущего" или "аналитического прогноза"). В сфере виртуальной реальности человек способен существовать как в бесконечном континууме Вселенной, то есть везде (принцип "монадности", "нелокальности"), так и в рамках "здесь и теперь", в ограниченном пространственно-временном объеме (принцип экзистенции).

Виртуальная реальность характеризуется способностью и необходимостью влиять на “истинную”, объективную реальность, что проявляется в трудовой, преобразовательной активности человека (принцип креативности).

Итак, если животное характеризуется наличием жизненной активности ситуативного типа и привязано как к внутренним (сфера инстинктов), так и внешним (внешняя среда) атрибутам своего бытия, выступая при этом единством внутреннего и внешнего, то человек, помимо этого изначального *экзистенциального* типа жизненной активности обнаруживает дополнительные типы:

1. Преобразовательно-творческая, трудовая активность (*труд*).

2. Ролевая активность (*ролевой статус*).

3. Активность как способность мыслить, оперируя знаково-символическими конструктами, предполагающая процесс познания и надситуативную активность как способность рефлексировать будущее, то есть существовать в потенциально-возможном измерении, что предполагает способность кристаллизовать цели (*мышление-целеполагание*).

Развитие ролевого начала первоначально обнаруживает состояние отсутствия ролевой дифференциации, когда первобытный человек (и ребенок) не может регулировать динамику ролевых отношений и его ролевой статус полностью определяется императивами внешней среды. Здесь ролевая активность предстает в виде мифо-символической активности, в русле которой внешняя среда сакрализуется, природа наделяется психическими свойствами и генерализованном виде представ как единое чувственное целое. Л. Леви-Брюль в книге “*Первобытное мышление*”, анализируя первобытные мифы, верования, обычаи, делает вывод о существенном отличии сознания первобытного человека от сознания цивилизованного человека. Специфичность первобытного сознания характеризуется тем, что оно мистическое, или магическое, в нем нет различия между естественным и сверхъестественным, сном и бодрствованием, частью и целым. По логике оно не чувствительно к противоречиям, непроницаемо для опыта и вместо направленности на установление логических отношений между предметами, подчиняется закону сопричастия или партиципации: признает существование различных форм передачи свойств от одного предмета к другому путем соприкосновения, заражения, овладения и т.п.

Здесь обнаруживается феномен взаимной трансформации, текучести ролевых аспектов действительности, когда человек может рассматриваться одновременно и человеческим существом, и животным, и духом. На втором этапе развития ролевой активности, человек научается произвольным образом переходить от одной социальной роли к другой, что рано или поздно приводит человека к осознанию относительности своего ролевого статуса, когда этот человек преодолевает ролевую ограниченность и сливается с внешним миром, научаясь быть всем, кем пожелает.

Мыслительно-целеполагающая активность первоначально предстает как волевой акт в чистом виде, когда, например, перед девятимесячным ребенком кладут две совершенно одинаковые игрушки, он начинает тянуться к ним. Когда одну из них ему дадут, он утрачивает к ней интерес и начинает тянуться к другой [*Как построить свое “Я”, 1991, с. 60*].

Здесь обнаруживается “инстинкт” борьбы с заданностью, то есть зачатки волевой активности в чистом виде, которую И. П. Павлов назвал “рефлексом свободы”. Затем волевой импульс человека облачается в одеяние целеполагающего мотива, обретает социальные черты. Далее целеполагающая активность кристаллизуется на основании ценностных переживаний в мировоззрение, имеющее целеполагающее влияние на человека 24 часа в сутки (принцип “следования принципам”, “категорическим императивам”).

Наконец, трудовая активность первоначально предстает в чистом виде как игровая активность, которая потом рационализируется, социализируется из объекта превращается в инструмент добывания средств к существованию. На высшем уровне развития трудовой активности, когда она становится в жизненной потребностью, она превращается в творческую игру.

Понятно и то, что гармоничное развитие человека достигается при условии, с одной стороны, органического переплетения и тесного взаимодействия фундаментальных типов жизненной

активности, а с другой, – предполагает полную реализацию и раскрытие каждого из них: забвение или игнорирование только одного из отмеченных типов приводит к серьезным искажениям в процессе эволюции как отдельного человека, так и вида *Homo sapiens* в целом. То есть, совокупная реализация в достаточной мере всех пяти типов человеческой активности в их диалектическом единстве должна, по нашему глубокому убеждению, практически автоматически приводить человека к достижению *статуса гармоничной личности*.

История человечества знает очень мало социальных учреждений, где бы был реализован принцип единства пяти фундаментальных типов жизненной активности человека. Каждое из этих учреждений имеет удивительную воспитательную эффективность и долго существовать в первоначальном “нетронутым” виде не может, пока человеческое общество в целом не превратится в такое учреждение. Воспитательное учреждение А. С. Макаренко относится к разряду этих уникальных учреждений. Здесь объектом воспитательного воздействия были малолетние преступники, которые не просто освобождались от своего преступного прошлого, но и коренным образом преобразовывались, а некоторые из них вплотную приблизились к статусу гармоничной личности. Сам А. С. Макаренко о разработанных им принципах воспитания писал, что основным принципом является принцип соединения двух, казалось бы, несовместимых аспектов поведения: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Принцип синергии у А. С. Макаренко проявляется в том, что он рассматривал коллектив учеников и коллектив учителей как целостный коллектив. При этом воспитательное воздействие было направлено не столько на отдельного человека, сколько на коллектив в целом.

МЕТОДИКА

1. В воспитательном учреждении А. С. Макаренко в полную меру реализован принцип включения развивающегося человека в процесс производительной трудовой деятельности, которой буквально пропитан весь жизненный уклад колонии и которая позволяла ей существовать как хозрасчетная, то есть экономически самодостаточная единица. Колонист при этом не отчуждался от продуктов своей трудовой деятельности, получая зарплату и напрямую пользуясь продуктами сельхозтруда. Регулярность трудовой активности, ее достаточная продолжительность (не менее четырех часов в день) и включение в нее человека, так сказать, в нежном, сензитивном возрасте способствовали тому, что труд постепенно превращался в *жизненную потребность*. Кроме того, здесь получала развитие и игровая активность, когда колония превратилась в самобытную организацию со своими традициями и правилами.

2. В колонии получал мощное развитие ролевой статус человека. Здесь существовала сложная иерархия строго не фиксированных, взаимозаменяемых социальных ролей, позволяющих каждому побывать в разнообразных социальных обликах и качествах, оттачивающих ролевую координацию и формирующих векторы взаимозависимости как внутри колонии, так и за ее пределами. Колоссальное значение для процесса развития и расширения ролевого статуса человека имело уникальное явление – временный “сводный отряд”, позволившее реализовать древнейший социальный принцип “карнавала”, когда имела место смена социальных масок, в данном случае – лидеров коллектива. Однако, данная ролевая трансформация происходила не как одномоментный акт, но как постоянно действующий коллективный процесс. В колонии существовала и постоянно сменяемая роль дежурного командира, который мог сделать замечание или дать обязательное для выполнения распоряжение любому члену коллектива. Кроме того, здесь жили дети разного возраста, совместно включающиеся в учебно-трудовую деятельность и постоянно изменяющие одну из основных ролей человека (связанную с его возрастным статусом) в атмосфере сложнейшей и постоянно меняющейся социальной инфраструктуры, погруженной в систему тотального взаимодействия и общения, которую сам А. С. Макаренко называл “педагогикой параллельных действий”. Кроме того, в колонии постоянно функционировал театр, в котором были задействованы практически все колонисты, умевшие возможность еще более расширить свой ролевой репертуар, выйти за рамки бытовых, производственных, учебных и иных социальных ролей, возвращая мифо-символическое, карнавальное мирозерцание.

Феномен “временного сводного отряда” предвосхитил одну из эффективных управленческих

стратегий, воплощенной во "**временных управленческих целевых командах**", которые включают в себя на временной основе различные социальные элементы.

Отмеченное касается не только системного, но и процессуального управленческих аспектов. Так, можно говорить об известных методах кооперативной учебы и управления (Т. Акбашев, М.П.Щетинин, Г. К. Селевко и др.), когда **способность к кооперации, то есть процессуальному взаимодействию**, актуализируется у человека тогда, когда он сталкивается с необходимостью решения сверхзадач, не поддающихся решению на индивидуальном уровне; это требует обращения к другому человеку с целью привлечения его к сотрудничеству. Следовательно, исходным пунктом технологии кооперативного управления образовательными процессами является конструирование каждым участником управленческой команды совместной деятельности. Такая потребность в создании форм кооперативной деятельности возникает благодаря необходимости в общении и обмену конкретными знаниями, умениями для получения интегративных результатов руководящей деятельности. Здесь целесообразным является использование уже известных приемов командного взаимодействия, когда целевые управленческие группы формируются так, чтобы у них был "лидер", "генератор идей", "функционер" "оппонент", "исследователь". При этом смена лидера может происходить через определенный промежуток времени, что придает таким командам творческий динамический характер. Именно это и имело место в колонии А.С. Макаренко.

Отметим, что жизнь в колонии А.С.Макаренко регулировалась общим собранием коллектива и советом командиров, коллегиальном органом, решения которого не мог оспорить даже директор колонии [Макаренко, 1953]. Таким образом происходит формирование органа единой коллективной воли, который напрямую воспринимается каждым членом коллектива как **конкретная, не опосредованная промежуточными звеньями неотчужденная социальная сверхроль, воплощающая в себе принцип социального руководства свыше**, во многом определяющая жизнь колонии и совершенно прозрачная для участия в ней всех членов коллектива. Каждый педагог колонии был полноправным членом коллектива (после четырехмесячного испытательного срока) и не имел никаких социальных привилегий. Таким образом, в арсенале социальных ролей, реализованных в воспитательном учреждении А. С. Макаренко, практически не было ни одной роли, которая бы была отчужденной и недостижимой для членов коллектива. Все члены коллектива взаимодействовали в атмосфере взаимного доверия, когда, например, дежурный командир сдавал рапорт, никто не имел права подвергнуть сомнению объективность любого факта из его рапорта. Тем самым получал реализацию **важнейший принцип экологического воспитания** – принцип эмпатии, открытости, сопричастности и соучастия в социальных и природных процессах, протекающих во внешней среде [см. Кривов, 1998].

3. 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 аттракторности, 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. Тем самым происходит формирование такого краеугольного свойства личности, как **ответственность**, кристаллизующаяся, главным образом, в плоскости рефлексии будущего, когда будущее начинает восприниматься как настоящее, а грань между актуально-действительным (принцип "здесь и теперь") и потенциально-возможным, виртуальным стирается. Это же, в свою очередь, выступает **ведущим фактором** развития творчества и абстрактного мышления человека, которое функционирует не иначе как в сфере потенциально-возможной, знаково-символической, "условной" реальности – в сфере языка как коммуникативной активности и системы знаков. Отсюда проистекают и успехи, которые делали некоторые колонисты в учебной деятельности, позволяющие им за несколько лет пройти курс средней школы.

Система перспективных линий 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 объектов 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")

Здесь следует упомянуть и атмосферу тотального взаимодействия и общения всех со всеми в колонии ("педагогикой параллельных действий").

ЛИТЕРАТУРА

Бех І.Д., Вознюк, О.В., Левківський М.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.

Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.

Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.

Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Синергетический характер воспитательной системы А.С.Макаренко // Воспитание человека – дело счастливое и посильное: материалы Международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко (22 марта 2013 года) – под. Ред. Л.В.Мардакаева. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – С. 434-440.

Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці XXI століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 72-104.

Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 146-163

Вознюк А.В. Психолого-педагогические и философские основания коммунистического сознания // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17483, 26.05.2012

Вознюк О.В. Виховний заклад А.С.Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 3 (29). – Суми: Вид-во СумДПУ, 2013. – С. 10-20.

Галузяк В. А.С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання / В. Галузяк, М. Сметанський // Вісник Луганськ. пед.-ту. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40.

Гюнтер-Шелльхаймер Э. К сожалению, это не все творчество А. С. Макаренко // Материалы Международного Макаренковского семинара "А. С. Макаренко и мировая педагогика". Полтава, 8–10 апреля 2002.

Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці XXI століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. –

Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013.

Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемендик. – 2-е изд., перераб. доп. / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Сост. М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов; Редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов и др.; Т. 1-8. – М.: Педагогика, 1983--1986. Т. 1 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. -- 1983. -- 386 с. Т. 2 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1983. – 512 с. Т. 3 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1984. – 512 с. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1984. – 400 с. Т. 5 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1985. – 336 с. Т. 6 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1985. – 384 с. Т. 7 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1986. – 320 с. Т. 8 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1986. – 335 с.

Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемендик. – 2-е изд., перераб. доп. / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с.

Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1972. – 335 с.

Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.

Макаренко А.С. Про комуністичне виховання / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1978. – 343 с.

Слободчиков В.И. Прикладная антропология в педагогике А.С.Макаренко // Воспитание человека – дело счастливое и посильное: материалы Международных социально–педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко (22 марта 2013 года) / под ред. Л.В. Мардакаева. – М.: Изд. РГСУ, 2013. – С. 59-68.

2.7. КОММУНАРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И.П.ИВАНОВА

СУЩНОСТЬ

Коммунарское движение (в той или иной степени взявшее эстафету А.С.Макаренко) – возникшая в 1960-х годах в СССР неформальная ассоциация, связывающая коммунарские клубы – неформальные коллективы, в той или иной мере являющиеся последователями определённой педагогической методики, которая известна в педагогической литературе под названиями: коммунарская методика, **методика коллективного творческого воспитания/деятельности**, методика Игоря Петровича Иванова, орлятская методика и прочие. Коммунарское движение породило и, с другой стороны, само было порождено такими феноменами, как общие выездные "сборы", школьное самоуправление, выпуск школьных сборников, проведение дискуссий и "мозговых штурмов" и т.д.

Методика коллективной творческой деятельности (КТД) проистекает из понимания И.П. Ивановым задачи воспитания как процесса: 1) целостного, а не "дробного", фрагментарного 2) творческого, самодостаточного а не односторонне-опекающего 3) деятельного, а не развлекательного. Таким образом, главной задачей воспитателя является не чрезмерная опека над детьми, выражаемая в простой передаче им готовых жизненных знаний, а создание "нового, общественно важного опыта", который формируется в атмосфере "общей заботы" – ансамбля гуманных методов, связанных с побуждением, убеждением, приучением к активному отношению ко всему срезу жизненных вопросов, основанных на уважении личности каждого воспитанника. И.П.Иванов, как и А.С. Макаренко, понимал воспитательный процесс как процесс организации насыщенной творческой деятельности коллектива, которая должна органично дополнять обучающую функцию образования. В этой связи И.П. Ивановым был разработан "шестиэтапный алгоритм" КТД: замысел, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение дела, обсуждение итогов и создание "памятки" для внедрения полученного положительного опыта в практику.

Коммунарское движение предполагает **высокий уровень всеобщего взаимного доверия, сотрудничества, общение, взаимопонимание. К творчеству ведет альтруистический принцип игры**, принцип "искусства ради искусства", йоговская способность трудиться не ради получения плодов труда, но ради самого трудового процесса, что заложено в механизме внутренней мотивации жизненной активности человека, поскольку **стремление получить награду способствует уменьшению внутреннего интереса (внутренней мотивации) к определенному виду деятельности**, что выяснили эксперименты с детьми, которых разнообразно мотивировали к той или иной деятельности [Развитие личности ребенка, 1987, с. 148-149].

Это же относится и к творческой коллективной работе, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами, поскольку трудовая активность здесь совершается не для получения личных выгод, но для **блага всех**) и регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодостаточной, самодетерминирующейся сущности. Психология учит, что внутренняя мотивация реализуется как: 1) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и 2) надситуативная активность, лишённая прагматической почвы, что реализуется в поведении, способствуя формированию непрагматического, творческого мировоззрения. Внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе, то есть делает труд первой жизненной потребностью.

Напротив, деятельность, пусть даже и коллективная, творческая, в которой начинает присутствовать прагматическое целеполагание, перестаёт быть творческой. При этом, как оказалось, можно значительно снизить мотивационный интерес человека к творческой, приносящей ему радость работе, если начать щедро вознаграждать ее плоды; при этом сама работа может утрачивать характер творческой активности.

Приведем **пример**.

На одном из островов жило примитивное сообщество, которое обустроивало свою жизнь

благодаря творческому коллективному труду. Все были счастливы благодаря радостной творческой активности, а в языке этого сообщества даже не было слова, обозначающего "труд" (см. книгу Ж.Ледлоф "Как вырастить ребенка счастливым"). Но вскоре на остров прибыли миссионеры, которые увидели всю "нелепость" жизни примитивного племени, труд членов которого никак не оценивался и поэтому никак не оплачивался. После утверждения на острове "цивилизованных форм" трудовой деятельности, жизнь племени постепенно погрузилась в ад современной цивилизации: уровень социальной агрессии и индивидуализма значительно возрос, и жизнь племени стала напоминать жизнь современного общества с его многочисленными язвами – наркоманией, агрессией, преступностью, моральной деградацией.

Приведем еще один **пример**.

Речь идет о выдающемся математике Г.Я.Перельмане, доказавшем гипотезу Пуанкаре. В сентябре 2011 года математик *отказался* принять предложение стать членом РАН. В 1996 году Г.Я.Перельману была присуждена Премия Европейского математического общества для молодых математиков, от которой он *отказался*. В 2006 году Григорию Перельману за решение гипотезы Пуанкаре присуждена международная премия "Медаль Филдса", однако он *отказался* и от неё. В марте 2010 года Математический институт Клэя присудил Григорию Перельману премию в размере одного миллиона долларов США за доказательство гипотезы Пуанкаре, что стало первым в истории присуждением премии за решение одной из *Проблем тысячелетия*. В июне 2010 года Перельман проигнорировал математическую конференцию в Париже, на которой предполагалось вручение "Премии тысячелетия" за доказательство гипотезы Пуанкаре, а 1 июля 2010 года публично заявил о своём *отказе* от премии. В сентябре 2011 года институт Клэя совместно с институтом Анри Пуанкаре (Париж) учредили грант для молодых математиков, деньги на оплату которой пойдут из присужденной, но не принятой Григорием Перельманом "Премии тысячелетия".

Можно предположить, что выдающиеся успехи Г.Я.Перельмана связаны, прежде всего, с тем, что он является творческой личностью, для которой сам **процесс (научного) творчества является самодостаточным и не требует прагматической мотивации**. Получение математиком за свой творческий труд высоких наград означает для него, что его дальнейшие исследования будут, так или иначе, мотивироваться прагматическими соображениями. А поэтому потеряют творческий характер, и, следовательно, не достигнут выдающегося результата. Таким образом, отказ Г.Я.Перельмана от всяческих наград за свой творческий труд есть не что иное, как стремление продолжать утверждать себя творческой личностью.

Творчество как открытость человека новому, неопределенному связана со спонтанной игровой, непрагматической активностью ради самой активности. При этом коллективная активность, в результате которой каждый член коллектива не получает выгоду от этой активности, но только через коллектив, – такая коллективная активность с большой вероятностью выступает творческой.

СОДЕРЖАНИЕ

В 1956 году по инициативе педагога-исследователя И. П. Иванова (позже профессора ЛГПИ им. А. И. Герцена и действительного члена АПН СССР) в Ленинграде было создано небольшое молодёжное инициативное субкультурное объединение педагогов "Союз энтузиастов" ("СЭН"). Первоначально это был кружок преимущественно пионерских вожатых (Л. Г. Борисова и другие), которые были крайне не удовлетворены современной им отечественной педагогикой, господствовавшей в пионерской организации системой воспитательной работы, "Сэновцы" разыскивали, где могли, материалы о предшественниках, серьёзно изучали опыт С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко, опыт скаутов, "пионерского движения" 1920-х годов, идеи А.П.Гайдара и "тимуровского движения", знакомились с "харцерским движением" в Польше. Термин "коммуна", по их мнению, должен был указывать на идейно-методическую приверженность опыту макаренковской коммуны.

Добровольность участия, коллективное планирование, коллективное исполнение и коллективная оценка сделанного, чередование творческих поручений, ротация выборных руководителей (институт "дежкомов", то есть "дежурных командиров"), институт временных "советов дела" при высшей власти "общего сбора", "откровенные разговоры" ("огоньки" – когда

каждый говорит откровенно о каждом, в том числе и о взрослых "старших друзьях"), "сетка традиций", включающая многодневные "сборы" и летние палаточные лагеря труда и отдыха, другие составляющие методики позволили "возродить" многое из того, что было свойственно стилю и образу жизни клубов С.Т.Шацкого, скаутских и пионерских отрядов И. Н. Жукова, тимуровских команд.

И.П. Иванов провел уникальный социальный эксперимент, который не имеет аналогов в истории развития педагогической реальности. На базе школы пионерского актива Дома пионеров и школьников Фрунзенского района (ДПШ) Ленинграда в 1959 году создается общественное разновозрастное объединение педагогов и школьников – постоянно действующий сводный коллектив представителей всех школ района, пионеров и вожатых, КЮФ – Коммуна юных фрунзенцев. Общественная жизнь школьных пионерских организаций, которые, казалось бы, окончательно погрязли в формализме, забурлила. В КЮФ вливаются и взрослые: студенты, выпускники консерватории, рабочие, которые, побывав на одном сборе, навсегда увлекаются работой с детьми. Все вместе, движимые мыслью и энергией Игоря Петровича, они создают уникальную систему формирования команды и развития личности в коллективной творческой деятельности, целью которой является общая практическая забота об улучшении окружающей жизни, о близких и далеких людях [*Соловейчик, 1969*].

Важнейшую роль в распространении образа жизни коммунарского коллектива, максимально приближенного к первоисточнику, сыграло то, что коммунарская методика была положена в основу работы во Всероссийском лагере ЦК ВЛКСМ "Орлёнок". Летом 1962 года "Комсомольская правда" и ЦК ВЛКСМ собрали в "Орлёнке" 50 старшеклассников из различных городов; в отряд были приглашены несколько подростков из Коммуны юных фрунзенцев, а также трое "старших друзей" КЮФа. Ребята разъехались по своим городам и там многим из них удалось создать подростковые сообщества, которые стали называть себя "секциями" клуба юных коммунаров. Секции проводили "коллективные творческие дела" и воспроизводили стиль и образ жизни КЮФ (в той мере, в какой они могли их освоить за проведённые в "Орлёнке" 40 дней).

В 1963 году в "Орлёнке" прошёл первый Всесоюзный Сбор юных коммунаров. С этого времени и появился в прессе термин "коммунарское движение".

После изучения сотрудником "Комсомольской правды" С. Л. Соловейчиком жизни КЮФ и опубликования статьи "Фрунзенская Коммуна", 24 января 1962 года газета объявила о создании заочного "Клуба юных коммунаров" ("КЮК") и призвала комсомольцев-старшеклассников, учеников ремесленных и технических училищ создавать секции этого клуба из первичных комсомольских организаций – групп, классов. КЮК в "Комсомольской правде" и "коммунарские" смены в "Орлёнке" породили первую волну коммунарского движения. Оно распространилось почти на всю страну (крупнейшими центрами коммунарского движения были Москва, Ленинград, Пермь, Челябинск, Свердловск, Тула, Воронеж, Харьков, Киев, Донецк, Одесса, Минск. Петрозаводск), воспитало несколько поколений педагогов-энтузиастов и охватывало во времена расцвета (середина 1960-х годов) десятки тысяч школьников и подростков.

Про уникальный потенциал и глубокую психологичность этой системы говорит то, что эта, единственная за всю историю человечества реальная технология воспитания, сначала широко распространялась не сверху, по указке власти, а самими детьми. Сначала во Фрунзенском районе, а затем и в других школах Ленинграда и области, а впоследствии и по всему Советскому Союзу стали возникать неформальные объединения, нередко, по примеру КЮФа, называвших себя клубами юных коммунаров (КЮК), как бы подчеркивая этим свой неформальный статус, что не относится непосредственно к заформализованному комсомолу или пионерии. Старшеклассники, побывав в начале 60-х годов во Всесоюзном пионерском лагере "Орленок", в 1965 году инициировали создание по всей стране более 500 клубов старшеклассников – КЮКов, что действовали по системе И.П. Иванова.

В осенние, зимние, весенние и летние каникулы в разных городах стали проводиться (иногда даже одновременно в нескольких городах сразу) Всесоюзные коммунарские сборы, на которые собиралось одновременно по 100, 200, 300 человек из 10-20 секций клуба ЮК разных городов страны. С осени 1963 года в "Комсомольской правде" стала выходить тематическая страница для старшеклассников "Алый парус", которая была задумана как печатный орган "коммунарского

движения". "Секции" клуба ЮК стали создаваться при редакциях молодёжных газет, в школах, при Домах культуры, при Дворцах пионеров. Некоторые из таких "секций" официально числились как городские штабы комсомольцев-старшеклассников (ГКШ).

Но, как неоднократно доказывала отечественная история – "Нет пророка в своем Отечестве". Меньше, чем через год после первого трехдневного сбора школьников, прошел на базе ДПШ Фрунзенского, комсомольские чиновники озадачились: "А что это за неформальная организация?", "Она что, противопоставляет себя комсомолу, пионерской организации?", "Почему они так недовольны тем, как мы организуем работу?", "Почему они отказываются готовить пионерские и комсомольские сборы по рекомендациям или по прекрасными готовым сценариям, утвержденным вышестоящими органами?" Много авторитарных директоров школ, конечно же, поддержали молодых бюрократов. Даже после разъяснения важности проведения этого эксперимента, который пришел со школьного отдела ЦК ВЛКСМ с рекомендацией поддержать его, противодействие не прекратилось, а стало еще более утонченным.

В 1962 году. И. П. Иванов был вынужден уйти из созданного им уникального неформального объединения, которое после его ухода стало вариться "в собственном соку" из большого, постоянно развивающегося коллектива, еще в год своего рождения насчитывало более 400 человек, постепенно превратилось в небольшую элитарную группу. К сожалению, так происходило не только с КЮФом, но и с многими другими подобными объединениями, которые уверовали с собственную исключительность и сосредоточиться только на заботе о себе, свой коллектив. Они остались командой, но перестали быть коллективом, нацеленным на улучшение окружающей жизни. Именно благодаря подобным объединениям появился и такой аргумент противников системы Иванова: "это элитарная педагогика, педагогика для умненьких". Но люди, хорошо знакомые с этой системой, понимают, что это не так. В этих коллективах были и дети профессоров, и дети партийных чиновников (в меньшинстве), и дети рабочих, и дети служащих; комсомольский актив и бывшая дворовая шпана [Ситников, Комарова, Слотина, 2011, с. 7].

С декабря 1965 года была прекращена поддержка коммунарского движения со стороны ЦК ВЛКСМ; было объявлено, что в таком случае дальнейшая судьба коммунарских объединений будет зависеть от их взаимоотношений с комсомольскими органами "на местах". Движение официально не запрещалось, но с тех пор во многих городах отношение к секциям клуба ЮК стало крайне неблагоприятным.

Разработку методики коллективного творческого воспитания с 1963 года продолжал руководимый И. П. Ивановым творческий коллектив студентов и преподавателей ЛГПИ им. А.И.Герцена – Коммуна им. А. С. Макаренко (КИМ, 1963-1991). Важным событием не только для коммунарского движения, но для всего общественно-педагогического движения страны оказался январский сбор 1968 года клуба ЮК Свердловска "Алый парус", на котором с участием делегаций из Москвы и Перми была проведена своего рода научно-практическая конференция по проблемам коммунарского движения. После распада СССР коммунарское движение перестало быть массовым общественным явлением. Однако до сегодняшних дней сохранились различные разрозненные группы, не имеющие фиксированного членства, называющие себя коммунарскими. Сохранился и действует основанный 8 октября 1961 года Архангельский Городской Штаб Школьников имени А.П.Гайдара. В Москве в 2011 году создана межрегиональная общественная организация Движение Коммунаров.

В настоящее время возникают образовательно-трудоые, образовательно-терапевтические, образовательно-семейные коммуны. Так, можно отметить образовательно-терапевтическое сообщество "Китеж" – одну из первых в России организаций, которая объединила приёмных родителей, школу, детский социум и психологическую службу в коллектив единомышленников."Китеж" существует более 20 лет, и все эти годы возвращает детям-сиротам право иметь настоящую семью, даёт качественное образование и все условия для полноценного развития, помогает приёмным семьям в воспитании: психологи и педагоги "Китежа" 24 часа в сутки готовы прийти на помощь. При этом данная община объединяет родителей, учителей, психологов в целостный педагогический комплекс, чтобы воспитание и образование шли параллельно и дополняли друг друга, консультирует и обучает приёмных родителей и работников социальных

служб, сотрудничает со специалистами в области педагогики и психологии, а также студентами самых разных специальностей.

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, 2014].

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.

Сегодня одной из наиболее эффективных методик социально-психологического обучения заслуженно считаются тренинги или так называемые *T-группы*, группы встреч. Как отмечал К.Рудестам, о группах встреч К. Роджерс отзывался как об одном из самых важных социальных изобретений 60-х годов XX века [Рудестам, 1998, с. 82].

Еще в 1956 году. И.П. Ивановым был организован Союз энтузиастов, объединивший около 20 старших пионервожатых ленинградских школ [Иванова, 1998]. Этот Союз практически в режиме *T-группы* разрабатывал тренинговые формы и методы коллективной творческой деятельности школьников. И.Д. Аванесян, ученица и соратница И. П. Иванова дает точное определение сущности концепции и социальной технологии своего учителя:

"Лейтмотив педагогики Иванова – утверждение гуманистических отношений, воспитание творческих людей, способных заботиться о конкретных людях, окружающей жизни, о себе, как о товарище своих товарищей... Развивая и утверждая идеи Макаренко в другое время и в других условиях, Игорь Петрович ... разработал методику, которая позволяет комплексно решать задачи гражданственности, социальной активности и личностного роста воспитанников" [Аванесян, 2008, с. 92-93].

В 1995 году журнал "Фай Дельта Кеппен" опубликовал "сенсационные" материалы. Американские ученые заявили о революции в образовании: на основе глубокого анализа истории воспитания и развития человека, они пришли к выводу, что нашли эффективный способ развития личности. И это отнюдь не индивидуализм, характерный для западного общества, а включение человека в социальное действие, во взаимообмен заботой. С. Л. Соловейчик отметил, что это открытие сделано не американцами, а нашим выдающимся педагогом И.П.Ивановым в начале 50-х гг. XX века [Соловейчик, 1995].

В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), психоанализе (Э.Фромм, Э.Эриксон), гештальт-психологии (Ф. Перлз, Э. Шостром) с различных позиций забота зрелой личности о других

понимается как необходимое условие ее самоактуализации, достижения внутренней целостности и психологического здоровья в целом.

В 2006 году в Швейцарии, на конференции международной Ассоциации морального образования, посвященной столетию со дня рождения Л. Колберга, американский профессор М. Берковиц прочитал лекцию о современных подходах к моральному образованию в США [Berkowitz, 2006], в которой он говорил о роли группы в морально-волевом развитии личности подростков, о важности включения их в деятельную заботу об улучшении окружающей жизни, а не только заботу о самих себе. Как отмечает В.Л. Ситников, при этом М. Берковиц, распевая гимн коллективизма и отрицая индивидуализм, ни разу не упомянул ни А. С. Макаренко, ни И. П. Иванова [Ситников, 2014].

Важно отметить, что понятие "коллектив", "команда" касаются специфического вида групп и кардинально отличаются от всех других типов. Они выходят за пределы понятия формальных групп и рассматриваются как наиболее высокий уровень группового развития. В определении этих понятий гораздо больше общего, чем различий. Они характеризуют группы, которые достигли высшего уровня сплоченности, действующих как единая общность, в которой сочетаются преимущества формальных и неформальных групп при отсутствии их недостатков, обеспечивается наиболее эффективное достижение результатов организации и удовлетворение личных и групповых потребностей их членов. Групповые процессы в команде и коллективе образуют стратометрическую структуру, основой которой полагается совместная деятельность, обусловленная личностно и социально значимыми целями. Но если в команде эта деятельность обусловлена личностно значимыми целями и целями группы, то коллективная деятельность обусловлена личностными, групповыми и социально значимыми целями [Ситников, 2014].

Важно, что реализация общей цели является одним из ключевых условий для формирования коллектива. Как утверждал А. С. Макаренко, если перед коллективом нет цели, то нельзя найти способа его организации. Причем, в совершенном коллективе личные цели не вступают в противоречие с целями первичного, "неделимого" коллектива, а эти цели определяются целями, идеологией всего общества [Макаренко, 1990].

Как отмечает В.Л. Ситников, коллективы, созданные А.С.Макаренко, имели одну специфическую особенность, которая кардинально отличает их от подавляющего большинства других трудовых коллективов, даже от тех, которые можно отнести к высшему уровню развития группы. На всех уровнях управления коллективом, от первичных "отрядов" до высшего Совета Колонии или Коммуны не было постоянного назначенного или избранного руководителя. Руководители всех уровней избирались на общем собрании коллектива не более, чем на полгода. На общем собрании происходило обсуждение и принятие всех основных управленческих решений. На них же давалась оценка деятельности каждого члена коллектива" [Ситников, 2014].

Основы учения А.С.Макаренко о коллективе были заложены еще до революции 1917 года. Первые трудовые отряды учащихся разного возраста действовали на основе коллективной организации деятельности, которые А.С. Макаренко создал еще в 1917 году, работая директором железнодорожной школы № 1 города Крюкова, когда перед ним остро встала проблема не столько обучения, сколько спасения школьников от голода. Для этого он добился от земства, чтобы школе выделили большой участок земли. На нем школьники, педагоги и сотрудники школы разбили огороды и заложили фруктовый сад, который впоследствии стал основой Кременчугского Центрального парка культуры и отдыха.

Именно тогда, исходя из имеющихся условий, А. С. Макаренко впервые разработал и успешно реализовал систему организации разновозрастных отрядов, поскольку деятельность по самовывживанию коллектива педагогов и детей в тяжелейшее время Первой Мировой, а затем и Гражданской войны требовала значительно более сложную, чем классно-урочная, организационную структуру – систему разновозрастных отрядов, включенных в общую, совместную заботу о выживании, призванную обеспечить оптимальное использование возможностей детей разного возраста. Эта система, которая дала поразительный эффект, привела к возникновению совершенно новых, неожиданных взаимоотношений, проявления у детей разного возраста невиданных ранее личностных качеств. Работая в разновозрастных отрядах, решая общие задачи, старшие начинали помогать педагогам в организации и воспитании младших, заботиться о них, а младшие, равняясь на

старших, ценя их внимание и дружбу, старались максимально активизировать свой потенциал развития и в меру своих возможностей заботились о старших. Так зарождалась система воспитания, разработанная А. С. Макаренко, именно в такой совместной деятельности разновозрастных отрядов оттачивалась методика "параллельного действия" педагогов и детей.

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 [Ситников, Комарова, Слотина, 2011, с. 8].

Эти книги, опередившее свое время, практически не востребованы в современном постсоветском педагогическом пространстве. Странно, но в СССР не было издано ни одного полного собрания сочинений А.С. Макаренко. Первое семитомное собрание сочинений вышло в 1950-52 годах, второе, несколько расширенное, после 20-го съезда КПСС, третье – восьмитомное (даже урезанное в сравнении с семитомным) вышло к столетней годовщине А. С. Макаренко в середине 80-х, когда в капиталистической ФРГ уже выдавалось 20-томное собрание сочинений А. С. Макаренко не только на немецком, но и русском – языке оригинала [Гюнтер-Шелльхаймер, 2002].

Примерно такая же судьба сложилась и у Игоря Петровича Иванова, который творчески развил идеи А.С. Макаренко и доказал ошибочность тех, кто говорил, что опыт "тюремной педагогики" Макаренко нельзя использовать в обычных условиях [Иванов, 1982].

Выдающимся достижением А. С. Макаренко и И. П. Иванова является то, что они, обладая не только организаторскими, но и исследовательскими способностями, смогли, анализируя обыденную педагогическую практику, выявить наиболее эффективные пути формирования действенного творческого коллектива и закономерности его развития, обобщили их в теории и разработали методику, что позволяет технологически четко реализовывать воспроизведение творческих коллективов, действующих на реально демократических принципах, которые создают и реализуют социально значимые проекты.

МЕТОДИКА

Учение великих педагогов находит продолжение в настоящее время. Так, известна педагогика Помыткина Евгения Петровича – педагога, психолога, журналиста, автора книг: "*Новые дети*", "*Новая педагогика*", "*Новая жизнь*", "*Психоментальная культура*", "*Краткие мысли*" и мемуарной повести "*Ближний космос*". Он так пишет о своей школьной системе:

"Я не раз убеждался, что **наиболее верное определение коммунизма – это "свободный труд, свободно собравшихся людей"**. Поэтому, главное, на что я делал упор – это производительный, полезный труд. Мы вязали побелочные кисти из списанных, судовых канатов, продавали, а средства использовали на нужды класса. А первые "блины комом" разрешал брать домой, в подарок родителям. И когда встречаю бывших учеников, они благодарят больше не за знания, а за науку жизни. Кстати, почти все были отличниками, и большинство поступило учиться в морские учебные заведения, т.е., все были романтиками. А главное, в глазах светилось счастье, исчезли прогулы, даже больные приходили на занятия и умоляли не отстранять" [Солнечный, 2016].

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 новичков⁷⁰;*
- *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.*

ЛИТЕРАТУРА

- Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. – С. 92–93.
- Гюнтер-Шелльхаймер Э. К сожалению, это не все творчество А. С. Макаренко // *Материалы Международного Макаренковского семинара "А. С. Макаренко и мировая педагогика".* Полтава, 8–10 апреля 2002.
- Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.
- Иванова Л.А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова. – СПб.: Центр педагогической информации, 1998. – 200 с.
- Макаренко А. С. Про "взрыв" // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.
- Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемендик. – 2-е изд., перераб. доп. / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

⁷⁰ Р. Чалдини в книге *"Психология влияния"* [Чалдини, 1998, с. 87] пишет: "В Южной Африке живет племя тонго, которое требует от каждого мальчика прохождения сложной процедуры инициации. Мальчика в возрасте от 10 до 16 лет родители посылают в "школу обрезания", которая проводится каждые 4 или 5 лет. Здесь в компании своих сверстников он терпит жестокое подшучивание взрослых членов общества. Инициация начинается так – мальчик бежит между двумя рядами мужчин, которые бьют его дубинками. По окончании этого испытания с него снимают одежду и стригут ему волосы. Затем мальчика встречает человек, покрытый львиной шкурой, он садится на камень напротив этого человека-льва. Кто-то ударяет мальчика сзади, и, когда он поворачивает голову, чтобы посмотреть, кто его ударил, челове-лев хватает крайнюю плоть мальчика и быстро отрезает ее. Затем три месяца мальчика держат во "дворе таинств", где его могут видеть только иницированные. Во время инициации мальчик подвергается шести главным испытаниям. Он выдерживает избиения, холод, жажду, плохое питание, наказания и угрозу смерти. По самому пустяковому поводу мальчик может быть избит людьми из только что прошедших инициацию новоиспеченных мужчин, которые выполняют поручения старейшин, мальчик спит без какого-либо покрыва и жестоко страдает от зимнего холода. Ему не дают ни капли воды в течение трех месяцев. Пищу специально делают отвратительной, добавляя в нее непереваренную траву их желудка антилопы. Если мальчика ловят на нарушении какого-то правила, его сурово наказывают. Например, между пальцами вставляют палки, затем сильный человек накрывает своей рукой руку новичка, практически раздавливая его пальцы. Проходящего инициацию запугивают с целью добиться от него покорности. Ему говорят, что в прежние времена мальчиков, которые пытались бежать или раскрыли секреты женщинам или неиницированным, вешали, а их тела сжигали до тла.

Такие же церемонии инициации встречаются практически во всех общественных ячейках, таких как армия, учебные заведения и др. Чем более болезненное оказывается инициация в то или иное общество, тем активнее члены его впоследствии убеждали себя в том, что пребывание в этом обществе является приятным, полезным, ценным и т.д".

Исследования 54 племенных культур показали, что племена, проводящие самые жестокие церемонии инициации, отличаются наибольшей групповой солидарностью [Young, 1965].

- Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Сост. М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов; Редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов и др.; Т. 1-8. – М.: Педагогика, 1983--1986. Т. 1 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. -- 1983. -- 386 с. Т. 2 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1983. – 512 с. Т. 3 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1984. – 512 с. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1984. – 400 с. Т. 5 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1985. – 336 с. Т. 6 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1985. – 384 с. Т. 7 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1986. – 320 с. Т. 8 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1986. – 335 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с. – С. 82.
- Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 217 с.
- Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования // Психологическая газета, 8.11.2014 / <http://libartrus.com/archive/>
- Солнечный Евгений Проект содержательной реформы образования // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.21776, 09.02.2016
- Соловейчик С.Л. По следам общей заботы // Первое сентября. – 1995. – № 104.
- Соловейчик С.Л. Фрунзенская коммуна. – М.: Дет. лит. – 1969. – 175 с.
- Татур В. Ю. Коммунистический отряд МИФИ "Поиск" // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17478, 24.05.2012
- Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
- Berkowitz M. W. A Comprehensive Approach to Fostering Moral Psychological Development in Schools // The 32 Annual Meeting Association for Moral Education. Fribourg. 2006. July 5–7. – P. 22.
- Young F. W. Initiation ceremonies. – N.Y.: Bobbs-Merrill, 1965.

2.8. ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВИЗМА В.Ю.ТАТУРА

СУЩНОСТЬ

Коллективная работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами, поскольку трудовая активность здесь совершается не для получения личных выгод, но для *блага всех*) и регулируемая внутренними мотивами, формирует механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодостаточной, самодетерминирующейся сущности. Внутренняя мотивация реализуется как: 1) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и 2) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что реализуется в поведении, способствуя формированию непрагматического, творческого мировоззрения. При этом внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе, то есть делает труд первой жизненной потребностью.

Напротив, деятельность, пусть даже и коллективная, в которой начинает присутствовать прагматическое целеполагание, перестает быть творческой. При этом, как оказалось, можно значительно снизить мотивационный интерес человека к творческой, приносящей ему радость работе, если начать щедро вознаграждать ее плоды; при этом сама работа может утрачивать характер творческой активности.

Творчество как открытость человека новому, неопределенному связана со спонтанной игровой, непрагматической активностью ради самой активности. При этом коллективная активность, в результате которой каждый член коллектива не получает выгоду от этой активности, но только через коллектив, – такая коллективная активность с большой вероятностью выступает творческой.

В этом состоит сущность творческой деятельности коммунистических студенческих отрядов.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Коммунистический, то есть свободно-коллективистский труд, реализуется в практике коммунистических студенческих отрядов, что было показано в материале В. Ю. Татура [Татура, 2012], в котором содержится летопись одного из немногих *коммунистических студенческих строительных отрядов* (1982 г.). В.Ю. Татура, организатор и командир отряда "Поиск", приводит факты из его жизни, некоторые из которых мы используем для проведения анализа феномена гармоничного эталонного сообщества, лишённого социальной иерархии. Приведем отрывки из статьи В. Ю. Татура, выделяя жирным шрифтом наиболее важные места.

"Трудности с работой и бытом привели к тому, что отряд покинуло несколько человек (я их не мог удерживать, поскольку *отряд был основан только на добровольности*). Осталось 12 бойцов.

Самое главное, что произошло в отряде (и почему он потом был назван "Поиск") – не запланированный социальный эксперимент. Когда мы выехали, *у нас был командир, комиссар и мастер, т.е. было единоначалие. Через неделю после начала работ стихийно возник координационный совет отряда, в который мог войти любой. Этот совет принимал все решения. После же того, как отряд покинули несколько студентов, возникла система управления, которую иначе, как словом "анархия", не назовешь.* Остался только один координатор – мастер, который доводил до бойцов производственные планы на следующий день и отбирал желающих на работы. Любой мог не выходить на работу. *И именно в этот момент производительность труда резко выросла, не было ни одного, кто уваливал от работы. Я не мог удержать не выходить на работу даже заболевших. Работали с утра и до ночи.* Я думаю, что это связано с тем, что в отряде остались те, кто шел *работать для других сознательно*. Именно этот феномен, который был в моей жизни, до сих пор, не смотря на все, что происходит вокруг, дает мне силы и *питает мою веру в возможность иного будущего для человечества. Будущего, основанного не на эгоистических интересах личности, не на примате частного над общим, а на том, что духовная зрелость, чувство сострадания и общего дела есть основа будущего мира. И это – не утопия, а вполне реальная возможность...*

Важным следствием такой самоотверженной работы было то, что **ребята не захотели прекращать деятельность отряда, а сделать ее круглогодичной.**

Первое, что было решено – это то, что **каждый вправе так распорядиться заработанными средствами, как считает необходимым, даже забрать себе. Последнего не сделал никто.** Большинство решило направить деньги в Туголесский детский дом, но не в идее денежных средств, а в идее необходимых вещей: одеял, одежды и т.д.

Второе, что было решено – это **развертывание антибюрократической агитационной работы.** И сразу возник повод – слет Экспериментальной Студии Танца (ЭСТА) МИФИ. Этот слет – выезд на природу разных команд ЭСТА и там проведение соревнований. Многие из ЭСТА (один из руководителей был Виктор Абрамов) знали, что в МИФИ существует коммунистический отряд, и нас, как отряд, пригласили на слет, чтобы познакомиться.

Наше выступление было необычно и очень понравилось присутствующим на слете студентам и преподавателям, и агитационную антибюрократическую бригаду КО "Поиск" стали приглашать на разные мероприятия, в том числе, на факультетские, проходившие в кино-концертном зале.

С осени 1982 года набор в следующий отряд, агитацию среди студентов МИФИ проводил уже не только я. Новые добровольцы привлекались к агитационной работе...

Как отряд "Поиск" мы включились в движение коммунистических отрядов СССР, которых к 1983 г. было достаточно много. **Представители "Поиска" приняли активное участие в совещании руководителей коммунистических отрядов. Наше отличие от других состояло в том, что у нас не было руководителя. Был координационный совет, которые решал все вопросы. Иногда доходило до забавного: нужно было пригласить руководителя на какое-то комсомольское мероприятие, а у нас его не было. Мы сообщали, что координационный совет кого-нибудь пришлет. В то время это выглядело очень необычно...**

... отряд и назывался "Поиск", что шла постоянная совместная идейная работа над пониманием роли и места товарно-денежных отношений, над путями решения экологических и международных проблем. И это было не только обсуждение: бойцы отряда последовательно выступали против поворота северных рек вспять, против гонки вооружений и т.д. **Осмысление проблем СССР привело в 1984 году к созданию кружка по подготовке новой демократической конституции СССР.**

Как результат – одномоментное задержание в октябре 1984 года участников этого кружка (10 человек).

Меня, например, вызвал к себе в кабинет секретарь парткома МИФИ. Там уже было два сотрудника КГБ, которые отвезли меня на Лубянку. Правда, через 8 часов допроса отпустили. Так же как и других. И задержание, и допросы проводились с нарушением процессуальных норм СССР, о чем мы и сообщили в Генеральную прокуратуру СССР

В МИФИ было организовано судилище. Правда, к чести студентов МИФИ, ни студенческие комсомольские организации, ни кафедральные не осудили деятельность членов кружка, хотя нажим на секретарей первичных организаций был большой. Любопытно, что через 4 месяца после этого судилища к власти пришел М.С. Горбачев и сказал от имени партии то, что мы говорили в кружке и на судилище.

Несмотря на это, в начале 1985 г. мне предложили покинуть МИФИ (иначе всех студентов – участников кружка – ждало отчисление из МИФИ) и перейти на работу в ИМГ АН СССР.

А 1984 год был последним годом КССО "Поиск".

На его место пришел постоянно действующий семинар "Человек за Ноосферу", но это уже другая история".

Выделим главное содержание приведенного текста.

1. Коммунистический отряд основан на принципе добровольности.
2. Деятельность Отряда основывается на самоуправлении, которое приобретает синергетические ("анархические") черты и выражает социальную структуру, лишенную иерархии.

3. Резкий рост производительности труда, необычайная тяга к труду.

4. Самоотверженная работа не для себя, а для других на совершенно безвозмездной основе.

5. Отряд становится сверхценным для его участников, которые стремятся сделать работу Отряда круглогодичной.

6. Участники Отряда стремятся к творческому преобразованию действительности с целью ее совершенствования – антибюрократическая агитационная работа, совместная идейная работа, осмысление проблем СССР,

7. Данная активность обнаруживает противоречие между целями Отряда и социальными устоями (социальной пирамидой власти), за что следует "возмездие".

8. После того, как социальные цели Отряда утратили свою злободневность, на его место пришел постоянно действующий семинар "Человек за Ноосферу".

Содержание данных пунктов находит воплощение во вполне конкретных психологических механизмах.

1) Принцип добровольности выражает **свободную волю человека как личности**, которая по своему определению есть сущность, способная совершать свободные поступки. В данном случае свободная воля участников Отряда соответствует главному условию актуализации личности, которая некоторыми исследователями полагается целью человеческого развития (А.В. Петровский). Вывод: деятельность Отряда выступала одним из механизмов реализации (формирования) личностного начала его участников.

2) Принцип свободного труда, не зависящего от императивов внешней среды, выражает главное условие формирования человеческой воли, выступающей главным стержнем человека как личности, поскольку без воли как способности к свободным поступкам человек лишается личностного начала и превращается в биоробота.

Как пишет П. В. Симонов, воля, в отличие от феноменов нашего инерциального мира, где тела от толчка ускоряются, а перед препятствием замедляют свое движение, проявляет неинерциальные 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].

Для того, чтобы проиллюстрировать действие механизма воли, приведем выводы Б. Беттельгейма, прошедшего несколько лет в фашистских концлагерях и написавшего книгу "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 спасения 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, 1960, 1984].

3) Свободная воля личности реализуется в деятельности Отряда в виде механизма **самоуправления** этого отряда, когда каждый как лично, так и будучи объединенным в коллектив (координационный совет) выступал фактором самоуправления, некоей управляющей силой. Это приводило в действие механизм актуализации личности на уровне коллективной активности, формируя коллективное (**коммунистическое**) сознание, в котором парадоксальным образом гармонично уживаются личностное и коллективистское начала, выражая сущность коммунистического устройства, при котором, "свободное развитие каждого соответствует свободному развитию всех". При этом данное гармоничное сочетание личного и общественного реализуется именно на основе свободного волеизъявления каждого + свободного труда ("каждому по потребностям, от каждого по способностям").

Отметим также, что сама по себе коллективная деятельность выражает главное условие актуализации систем в природе и обществе, поскольку любая открытая система, как учит синергетика, существует за счет системных эффектов, один из которых выражается в системном

свойстве целого, когда целое (коллектив) эмерджентным образом обнаруживает наддидативные свойства, не присущие свойствам каждого входящего в это целое элементам.

4) Работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами), регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодетерминирующей сущности. Из психологии известно, что внутренняя мотивация реализуется как: 1) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и 2) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что сказывается соответствующим образом в **поведении и мировоззрении**. Это способствует формированию непрагматического, творческого мировоззрения, которое характеризуется целым рядом свойств.

Итак, внутренняя мотивация реализуется единственно в актах творческой деятельности, освобождая человека от внешних мотивационных установок (направленных на обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) и обнаруживая **надситуативную активность**, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства". Таким образом, внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе ("**ребята не захотели прекращать деятельность отряда, а сделать ее круглогодичной**"). И именно поэтому свободная творческая коллективная деятельность человека является в **высшей степени притягательной для человека**, ибо эта деятельность освобождает человека от участи биологического робота, является главным условием актуализации личностно-волевого начала в человеке, что соответствует **магистральному направлению эволюции человека** как Homo sapiens.

5) Творческая работа, не мотивируемая внешней средой, освобождает человека и от тривиальных целей этой среды (вознаграждение за работу). Человеческий труд приобретает истинно коммунистическое свойство – превращается в труд ради самого труда, что свойственно именно творческой деятельности как "искусству ради искусства" как **самоценной сущности**.

Наиболее сложным в понимании механизмов формирования поведенческих мотивов является **процесс перехода внешних факторов мотивации во внутренние**, что на уровне синергетической методологии понимается как взаимообмен системы и ее среды энергией и информацией. В целом, процесс перехода от внешней к внутренней регуляции поведения оказывается проблематичным, то есть непонятным является то, каким образом внешняя детерминация человеческого поведения формирует внутреннюю детерминацию и постепенно начинает заменяться ею [Чирков, 1996], каким образом ребенок, сначала вполне зависимый от внешней среды своего существования (принцип социальной адаптации), кристаллизует принцип внутренней мотивационной детерминации (то есть в определенном понимании освобождается от внешних влияний, преодолевает механизмы стихийной поведенческой ориентации).

Принимая во внимание структуру детерминации деятельности (потребностная и ценностная), можно выделить два уровня развития внутренней мотивации – **ситуативный** (который проистекает из актуальных потребностей человека) и **ценностный** [Климчук, 2003, с. 75-78]. На ценностном уровне внутренняя мотивация реализуется как личностное новообразование, она является признаком ценностной детерминации жизнедеятельности. Анализируя концепцию надситуативной активности В.А. Петровского, можно прийти к выводу, что активная неадаптированность (надситуативность) является существенным показателем развития внутренней мотивации на ценностном уровне. Этот вывод проистекает из точки зрения, согласно которой выделяются два вида активности, – **адаптивная и неадаптивная** [Петровский, 1996]. Адаптивная стратегия, заключающаяся в приспособлении к ситуации, близка к потребовому уровню детерминации человеческой деятельности. Неадаптивная же активность переносит акцент на влияние субъекта на ситуацию и ее изменение.

Так, В. А. Петровский утверждает, что в фактах активно-неадаптивного выхода человека за пределы известного и заданного проявляется субъектность, тенденция человека действовать в направлении оценки себя как носителя **свободной причинности** [Петровский, 1996, с. 91]. Такой **надситуативный мотив** характеризуется побуждениями, которые являются избыточными с

точки зрения удовлетворения потребностей и которые могут даже находиться на противоположном им полюсе, когда принятие надситуативной цели не проистекает из непосредственных требований ситуации [Петровский, 1992]. Однако именно эти характеристики (выход за пределы потребово-ситуативной детерминации) и описывают развитие внутренней мотивации на ценностном уровне. Тесно связанным с внутренней мотивацией и надситуативной активностью является феномен творческой деятельности: Д. Б. Богоявленская [Богоявленская, 1983, с. 34-59] обнаружила, что творческая активность не стимулируется ни внешними факторами, ни влиянием внутренних оценок, но характеризуется выходом за рамки заданной цели и высоким уровнем креативности. Поэтому формирование внутренней мотивации к определенному виду деятельности проистекает из развития творческой составляющей воспитанника, когда **формирование творческой личности является главным моментом в кристаллизации внутренней самодетерминирующей мотивации поведения человека**, а творчество при этом является выходом в сферу многозначного, многомерного понимания реальности и ее освоения, то есть творчество предполагает актуализацию надситуативности как способности субъекта преодолевать принцип целесообразности, выходить за рамки "здесь и теперь" [Кудрявцев, 1997, с. 16-30], как умения видеть целое раньше частей, трансцендировать границы непосредственной данности и манипулировать категориями потенциально-возможного, виртуального (реализуя, таким образом, механизмы целеполагания). Следовательно, **именно творчество является краеугольным фактором реализации личности человека, способной к активному творческому поведению и самодетерминации** (это "креативное Я" А. Адлера): как писал А. Ф. Лосев, личность всегда и неизменно мыслится влияющей и действующей.

Эксперименты Ричарда де Чармса показали, что если человек получает вознаграждение за работу, которую он делает по собственному желанию, то внутренняя мотивация этой деятельности будет ослабевать; а если же человек не вознаграждается за неинтересную деятельность, то внутренняя мотивация к ней может парадоксальным образом усилиться [Хекхаузен, 2003, с. 727]. Следовательно, творческая активность реализуется принципиально как прагматична деятельность, не направленная на получение результатов.

Данная жизненная установка является **йоговской** (истинный йог, будучи вовлеченным в ту или иную деятельность, не преследует плоды этой деятельности). Здесь созиждется синергетический механизм **гармоничного соответствия индивидуального и коллективного**, ибо здесь человек как контролирующее начало, контролируя себя, одновременно контролирует и весь мир и, наоборот, контролируя мир, контролирует себя. Это положение иллюстрируется ориентальной и одновременно синергетической характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [Литература древнего Востока, 1984, с. 228].

б) Творчеству свойственен отрыв от прагматических жизненных целей (надситуативность) и **альтруизм, эмпатия**, то любая творческая деятельность не только стремится неопределенно долго себя поддерживать, но и наполняется альтруистическим смыслом (что выступает одной из главных особенностей коммунистических отрядов).

Действительно, творческая (коммунистическая) деятельность как деятельность ради деятельности, лишённая прагматической мотивации всегда имеет определенные результаты в виде плодов, которые, согласно принципу сохранения вещества и энергии, просто не могут пропасть втуне. Поэтому эти плоды и направляются для помощи другим – тем более, что к этому подвигает человека и **эмпатическая установка любой творческой деятельности**. Данная эмпатическая установка проистекает из самой природы творческого человека, являющегося принципиально целостной открытой системой. Такой же целостной открытой системой является и любой творческий акт, для которого характерен своеобразный системный коллективизм – соединение элементов ("строительных материалов") в целостный конгломерат, в котором **каждый индивидуальный элемент выступает сверхценным для всей системы** (и следовательно для каждого ее элемента), поскольку устранение из системы единственного ее элемента приводит к разрушению ее целостности (синергетический принцип "один за всех и все за одного").

Поэтому творческий человек является принципиально коллективисткой, соборной, коммунистической сущностью, как и истинно коммунистическая личность является творческой.

Повторим еще раз, что **творчество по своей природе коллективно**, ибо творчество, которое по своему определению есть создание нечто принципиально нового, предполагает соединение наличных элементов в целостную систему, в которой обнаруживаются системные свойства целого – **принципиально новые качества**, которые никогда до этого не существовали.

Но творчество как самодостаточная сущность является свободной и "анархической", поскольку, как учит синергетика, в состоянии "системной анархии" – хаотически-бифуркационной фазе развития системы, она, во-первых, предстает как единое целое и в этом смысле упорядоченной, и, во-вторых, хаотической сущностью, способной обнаружить принципиально новые векторы своего развития. В этом заключается **творчество природы** (Г. Спенсер). Поэтому свободная личность, способная к свободным (принципиально новым) поступкам, способна поэтому и к акту творчества – творению принципиально новых артефактов.

7) Творчество как эмпатия выступает источником мудрости, ибо умение эмпатически сопереживать и способность встать на точку зрения другого человека О. К. Тихомиров назвал свойством истинно мудрого человека [Тихомиров, 1984]. Отсюда проистекает мудрость творческого человека, которая самым непосредственным образом связана с процессом познания действительности. Именно поэтому в коммунистическом отряде **"шла постоянная совместная идейная работа над пониманием роли и места товарно-денежных отношений, над путями решения экологических и международных проблем**. И это было не только обсуждение: бойцы отряда последовательно выступали против поворота северных рек вспять, против гонки вооружений и т.д. **Осмысление проблем СССР привело в 1984 году к созданию кружка по подготовке новой демократической конституции СССР**". Таким образом, творчество по своей природе как активно преобразовательная деятельность человека предполагает реконструирование, усовершенствование самого себя и внешней среды. Поэтому-то коммунистический отряд не только работал физически, но и развернул познавательно-преобразовательную деятельность – отсюда название "Поиск".

В настоящее время многие представители студенческого коммунистического отряда В.Ю.Татура занимают видные места в сфере построения светлого справедливого общества.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.

Вознюк А.В. Психолого-педагогические и философские основания коммунистического сознания // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17483, 26.05.2012

Климчук В.О. Розвиток внутрішньої мотивації / В.О. Климчук // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75–78.

Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.

Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.

Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.

Татур В. Ю. Коммунистический отряд МИФИ "Поиск" // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17478, 24.05.2012

Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х.Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.

Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

Bettelheim B. The informed heart / B. Bettelheim. N-Y: Free press, 1960.

2.9. ШКОЛА П.М. ЩЕТИНИНА "ТАЛАНТ – СУММА ТАЛАНТОВ"

СУЩНОСТЬ

Однако надо отдать должное некоторым научным поискам, которые ныне составляют основу перестройки школы. Среди них следует назвать новую дидактическую систему, рожденную в опыте В. А. Сухомлинского, концепцию содержательного обобщения, созданную на основе эксперимента под руководством Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова, и некоторые другие. Но ученые, воплощавшие в себе власть авторитарно-императивной педагогики, заглушили эту новизну в педагогической науке. Эксперимент Л. В. Занкова предан забвению, его теоретические обобщения "разбавлены" водой теории педагогики, а лаборатория, ведущая исследования, после смерти ученого закрыта. В. А. Сухомлинский долгое время подвергался нападкам, на его имя наклеивались всевозможные ярлыки. Известная в стране и за рубежом московская 91-я экспериментальная школа, а также 17-я и 4-я харьковские школы, в которых экспериментально реализовалась концепция содержательных обобщений, подверглась разностной критике, эксперимент закрыли, лабораторию, руководимую В. В. Давыдовым в те годы, тоже.

Такую же картину можно было наблюдать, обращаясь к истории учителей-экспериментаторов. Поучителен в этом смысле пример М.П.Щетинина. Под его руководством была создана уникальная школа-комплекс в селе Ясные Зори. Школа получила премию Ленинского комсомола. Но вскоре организатор школы-комплекса был вынужден уйти из Ясных Зорь. Затем при поддержке тогдашнего президента АПН СССР В. В. Столетова М.П.Щетинин возглавил организацию новой школы-комплекса в селе Зыбково. Но через некоторое время, буквально на глазах у всей страны, невзирая на бури общественного возмущения, новаторский опыт в этой школе был разгромлен административной властью, поощряемой немотой Президиума АПН СССР.

Ш. А. Амонашвили [Амонашвили, 1989, с. 145]

Принцип целостности нашей реальности предполагает целостность в всех ее сферах. В связи с этим можно говорить о **синергетическом принципе** "талант – это сумма талантов и способностей", который основывается на том предположении, что основой для всех специальных способностей являются общие способности ("генеральный фактор интеллекта", "базальный фактор одаренности"). Этот принцип в свое время выдвинул Б.М. Теплов, который показал, что талант – это многостороннее явление. Последнее отвечает синергетическому принципу сверхаддитивности, когда целостные системы обнаруживают системные свойства, не присущие свойствам элементов, их составляющих. Данную идею воплотил в практике М.П. Щетинин [Щетинин, 1988, с. 60-22], который опирался на положение: способность к одному виду деятельности состоит из возможностей к другим, а потому задание по развитию каждой способности должно быть одновременно и заданием по развитию "побочных" способностей, когда для того, чтобы воспитать специалиста, необходимо, кроме работы над специализацией, развивать "человека вообще", человека в целом.

Здесь намечен путь гармонизации личностных составляющих человека, предполагающий достижение состояния мировоззренческого, духовно-морального, психологического синтеза сознательной и подсознательной сфер психической деятельности, когда сигналы подсознания (такие, как, например, образы сновидений, несущие интуитивные прозрения) могут легко проникать в сферу сознания, которая, в свою очередь, может осуществлять коррекцию произвольных (неосознаваемых) функций человеческого организма. На языке психоанализа данное состояние выражается в сентенции: "там, где было Оно, должно стать Я". В сфере йогической мудрости можно говорить о таком наставлении: "пусть каждое чувство будет осознанным, а каждая мысль –

прочувствованна". Как писал Мигель де Унамуно, следует "думать чувствами, а чувствовать мыслью". Отмеченный подход есть, в сущности, выражением цели "эмоционально-стрессовой терапии" В. Е. Рожнова, которая базируется на концепции "взаимопотенцирующего синергизма сознания и неосознанного" (то есть на сочетании эмоционального и логического компонентов психической деятельности) [Поклитар, 1991].

Отмеченный принцип можно проиллюстрировать практикой *Вальдорфской школы*, где используется *эвритмия* – особенный вид искусства, который синтезирует мысли и слова, цвет, музыку и движения [Штайнер, 1993, 1996 и др.]. Искусство в этих школах играет важнейшую роль, поскольку содержание учебных дисциплин здесь реализуется в том числе и через художественно-эстетические средства обучения и воспитания – предметы художественного цикла – музыка, живопись, ваение, театр, занятия художественно-прикладного цикла (цветоводство, гончарное искусство, обработка древесины и металла, изготовления игрушек, рукоделие и др.). С целью целостного художественно-эстетического развития школьников и пробуждения в них эмоционально-эстетического отношения к процессу художественной деятельности основатель вальдорфских школ Рудольф Штайнер (1861-1925) ввел новые оригинальные учебные предметы "Эвритмия" и "Рисование форм".

Так, можно говорить об известных методах кооперативной учебы и управления (Т. Акбашев, М.П. Щетинин, Г. К. Селевко и др.), когда способность к кооперации, то есть процессуальному взаимодействию, актуализируется у человека тогда, когда он сталкивается с необходимостью решения сверхзадач, не поддающихся решению на индивидуальном уровне; это требует обращения к другому человеку с целью привлечения его к сотрудничеству. Следовательно, исходным пунктом технологии кооперативного управления образовательными процессами является конструирование каждым участником управленческой команды совместной деятельности. Такая потребность в создании форм кооперативной деятельности возникает благодаря необходимости в общении и обмену конкретными знаниями, умениями для получения интегративных результатов руководящей деятельности. Здесь целесообразным является использование приемов командного взаимодействия, когда целевые управленческие группы формируются так, чтобы у них был "лидер", "генератор идей", "функционер" "оппонент", "исследователь". При этом смена лидера может происходить через определенный промежуток времени, что придает таким командам творческий динамический характер.

В связи с этим можно привести интересное исследование А.Б. Колосова касательно психологического феномена "**духа спортивной команды**", который реализуется в таких концептах, как: совместная деятельность (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов); коллективный субъект деятельности (А.Л. Журавлев); организационная идентичность (G. Cheney, M. Edwards); психологический климат (К.К. Платонов, Г.В. Ложкин); командные роли (M. Belban, R. Weinberg); групповые психические состояния (S. Moskovici); духовность профессионала (В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриков) и др.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих действие синергии, взятых из *Википедии*:

- каждый из факторов качества жизни, как и самого процесса жизни, имеет долю в суммарном процессе, а сама жизнь не может быть явлением разрозненных процессов и явлений, проявляя синергизм совместно взаимодействующих протекающих явлений и процессов на системном уровне – в процессе системогенеза;
- соединение (синергизм) двух и более кусков радиоактивного материала, при превышении критической массы в сумме дают выделение энергии, превосходящее излучение энергии простого суммирования отдельных кусков;
- знания и усилия нескольких человек могут организовываться таким образом, что они взаимно усиливаются. Приблизительно об этом же говорит и второе понятие – сверхаддитивный эффект – положение вещей, обычно передаваемое фразой "целое больше суммы отдельных частей" (Аристотель);
- прибыль после слияния двух компаний может превосходить сумму прибылей этих компаний до объединения.

СОДЕРЖАНИЕ

Школа М. П. Щетинина по развитию таланта описана в книге "*Объять необъятное*" [Щетинин, 1986]. Автором было высказано предположение, что способность к одному виду деятельности складывается из способностей к другим, когда *талант предстает синтезом множества талантов*. Поэтому задача развития каждой способности должна быть одновременно и задачей развития "побочных" способностей, когда для того, чтобы сформировать специалиста, надо, следовательно, помимо заботы о специализации развивать "человека вообще", человека в целом.

Исследователем был проведен эксперимент: взяли группу так называемых музыкально малоодаренных, то есть в обычном смысле бесперспективных учащихся, и, влияя на формирование "побочных" интересов, проследили, как это скажется на качестве их музыкального исполнительства. Первое время исследователь почти отказался от обычной формы урока по специальности: дети читали стихи, писали рассказы, делали зарисовки, играли в спортивные игры, ходили в туристические походы, в лес, слушали у ночного костра таинственные истории. Музыкальные занятия были не основной частью их работы. В результате у учащихся окреп интерес к музыке, появилась вера в свои силы, что дало свои плоды: на музыкальном конкурсе все призовые места были отданы представителям экспериментального класса. Когда автору эксперимента задавали вопрос: "как вы работаете над пьесами?", ответ был следующий: "мы работаем над человеком".

Так родилась идея **школы-комплекса**, которая в первоначальном виде содержала потребность в сознании союза школ: общеобразовательной, музыкальной, художественной и хореографической.

Рассмотрим **современное состояние** Школы П.М. Щетинина.

"Расположение: краснодарский край, поселок Текос. Изначально – государственный лицей, "экспериментальная площадка" Министерства образования СССР. После распада все экспериментальные площадки были ликвидированы, а экспериментальные школы переданы местным властям. Все, кроме "Школы Щетинина". В школе 300 детей и студентов. Очень мало взрослых – преподавателей (около 10 человек). Государственный лицей, ведет большую хозяйственную деятельность по самообеспечению. Главный принцип – единство общинного образа жизни и обучения. Трудовое воспитание. Служение России – это личный интерес учащегося.

Когда попадаешь в школу поражает все: и терема возведенные школьниками и студентами, профессиональный ансамбль. Костюмы шьют сами. Парадоксы тут на каждом шагу. Школа, если не ошибаюсь, занесена в черный список сект православной церковью и находится она под постоянным прессом Министерства образования РФ, поскольку никак не вписывается в общий образовательный процесс. Руководитель – академик Михаил Петрович Щетинин воспитывает детей в духе весьма патриотическом и православном. Славные страницы истории государства Российского используются как естественный противовес "растленному влиянию западной цивилизации". Народность. Фольклор. Песни и распевки. Парни занимаются военным делом и рукопашным боем, в горах размещена тренировочная площадка, легко крутят солнышко, физически развиты. Студенты (их сейчас более тридцати человек) учатся, как правило, в двух вузах, преподают в школе и занимаются строительством на территории поселения, участвуют в праздничных парадах, а "дивчины" кроме занятий в школе занимаются рукоделием, поют и танцуют в музыкальном ансамбле. Мои личные контакты убедили меня, что Михаил Петрович – это очень волевой человек, необычайно талантливый и посему ни в какие рамки он не встраивается.

Это совершенно уникальное явление не только для России, но и для всего мира. Попасты туда учиться очень трудно, но вполне возможно. Это школьное поселение, община, дети туда принимаются в основном от 10-12 лет. Они непрерывно, с утра до вечера, учатся, борются, поют, танцуют и строят, строят, строят... Там уже есть "свои" семьи, родились дети, там живут и работают студенты, бывшие школьники, и жить там очень трудно (от слова труд!). Несомненное подвижничество всех участников, уникальность и неоднозначность в общественном мнении. Полярность мнений вне и внутри" (*Метелкин А. Школа Щетинина. Фото отчет. http://www.lubinka.ru/article/sk_schet/Shetinin.htm*).

МЕТОДИКА

Эксперименты М. П. Щетинина опирались на исследования ученых. Так, еще И. П. Павлов убедительно показал, что "словесно-знаковое", второсигнальное (то есть левополушарное) требует постоянного подкрепления со стороны образного (то есть правополушарного). Этот процесс рассматривался И.П.Павловым как необходимое и даже определяющее условие нормального функционирования слова, когда активность мышления в конечном счете обусловлена активностью сенсорного аппарата.

В связи с этим представляют большой интерес результаты исследований в области влияния музыки на умственную деятельность детей и на функции мозга. Данные исследования воплощены в трудах таких ученых, как Полякова В.Б (1965-1969), А.Л.Готсдинер (1975), Т.К.Метельницкая (1977), Л.П.Трегубова (1977), В.Ф.Коновалов, Н.А.Отмахова (1983), А.В.Торопова (1995), О.В.Лаврова (1996), Г.Ю.Маляренко, М.В.Хватова (1993-1996), М.Critchley, R.Henson (1987), N. M.Weinberger (1999) и др. В практическом плане выводы М.П. Щетинина подтверждаются авторской методикой **А. А. Самбурской**, которая обучает детей чтению, письму и математике на основе музыкальной деятельности (<http://alicepush.ucoz.ru/index/0-5>): головной мозг человека является самым сложным образованием Вселенной. Он содержит около триллиона клеток, из которых 100 миллиардов – нейроны, каждый из которых связан с тысячами других. Формирующиеся в процессе развития мозга межнейрональные комплексы и межцентральные связи лежат в основе его интеграции. По мере созревания мозга степень устойчивости его интеграции нарастает. Лишь при этом условии он способен к обучению и формированию высших психических функций. Деятельность полушарий является взаимодополнительной, отражая неравномерность распределения функций между двумя различными системами мозгового кодирования. Правое полушарие в большей степени обладает континуальными функциями, т.е. кодирует "целостность", а левое – дискретными функциями, т.е. кодирует существенные признаки целого. Поскольку восприятие музыки обеспечивается обоими полушариями, каждое из которых регулирует различные функции, цельное впечатление от музыки обеспечивается интеграцией специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях. Музыкальная деятельность вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия, т.е. интеграцию мозга.

Профессор Чейфилдского Университета **Кэйти Овери** сформулировала аспекты так называемых "интеллектуальных выгод" от музыки. Как сообщается в журнале "*Nordic journal of music therapy*" (№ 1, 2000), ею были определены побочные интеллектуальные эффекты, возникающие в результате музыкальных влияний, такие как: повышение уровня читательских навыков; повышение уровня речевых навыков; улучшение навыков, необходимых для решения пространственных и временных задач; улучшение вербальных и счетно-арифметических способностей; улучшение концентрации внимания; улучшение памяти; улучшение моторной координации.

Мария Спайхигер из Университета Фрайбоург (Швейцария) представила ряд положений относительно музыкального эффекта перемещения. Следует уточнить, что "эффектом перемещения" или "перемещением обученности" называют усовершенствование одной познавательной способности или моторного навыка за счет предшествующего изучения или практики в другой области. Обычный пример перемещения моторного навыка – то, что умение ездить на велосипеде значительно облегчает процесс обучения катанию на коньках или другое действие, которое требует умения поддерживать равновесие при движении. Спайхигер указала, что эффекты перемещения между музыкой и учебными предметами наиболее вероятны, поскольку, как и множество других известных эффектов перемещения, основаны на подобиях между умственными и эмоциональными действиями.

Эти эффекты были подтверждены исследованиями **А. А. Самбурской**. В эксперименте (1998-2004) принимали участие разновозрастные группы детей с разным уровнем музыкальных способностей – учащиеся дошкольных студий и детских центров, ученики подготовительного

отделения ДМШ №1 им.С.Прокофьева, ученики 1-х классов московской школы № 324 с углубленным изучением музыки. Обучаясь по интегрированной методике на музыкальной основе все дети (в возрасте от 2 до 7 лет) показывали более высокие показатели обученности, чем контрольные группы. Эти результаты сохранялись на протяжении последующих лет обучения детей в следующих классах. Справедливости ради нужно заметить, что нами также использовались технологии "глобального чтения" и "количественной математики", что также сыграло свою положительную роль и благотворно сказалось на всем учебном процессе. И все же без музыки достичь такого эффекта вряд ли было возможным. Положительные эмоции, вызванные музыкой, увеличивают мотивацию детей, активизируют деятельность не только обучающихся, но и преподавателей, стимулируют познавательный процесс. Музыкальная деятельность неизменно пробуждает интерес к излагаемому материалу, развлекает, успокаивает, придает силы. "Музыкальные дети" выгодно отличаются от своих сверстников: у них более развиты процессы восприятия, памяти; речевые, орфографические и вычислительные навыки; такие дети более дисциплинированы и эмоциональны. Мыслительные процессы "музыкальных" людей отличаются более высокой скоростью мышления и полифоничность – способность одновременно обрабатывать большое количество разнообразной информации.

В результате экспериментов М. П. Щетинин делает вывод, что развивать и совершенствовать мыслительные способности – значит, прежде всего, развивать и совершенствовать их корни – чувственные формы восприятия. Последнее означает включение всех форм чувственного восприятия и, главным образом, зрительного, двигательного и слухового, в активную деятельность, а в условиях школы – в учебно-тренировочную среду. В противном случае способности отражать внешние воздействия угаснут, органы чувств придут в вялое, пассивное состояние, снизится активность мышления. И если мозг человека, по образному выражению писателя И. Ефремова, есть "колоссальная надстройка, погруженная в природу миллиардами щупалец, отражающая всю сложнейшую необходимость природы, и потому обладающая многосторонностью космоса", то влияние на развитие мозга должно идти, как полагает М. П. Щетинин, через влияние на развитие всей природы человека, всего его организма, с которым связан мозг.

Была выдвинута идея учебной структуры, построенной на принципе смены видов деятельности, состоящей из 30–35 минутных уроков, которая не только предотвращает падение уровня работоспособности учащихся в течение всего учебного дня, но даже способствует его повышению от первого урока к последнему.

В результате дети, обучающиеся 3 года по комплексной программе, к четвертому классу показывали прекрасные результаты не только по общеобразовательным предметам и предметам художественного цикла, но и по физкультуре (они обыгрывали в баскетбол своих сверстников из спортивной школы олимпийского резерва).

Следует также добавить, что М. П. Щетинин использует феномен "коллективной истины", который обнаруживается в момент коллективного обсуждения предлагаемых проблем, что реализует синергично-когерентный эффект, известный этологам, исследующим коллективное поведение животных.

ЛИТЕРАТУРА

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

Тубельский А. Школа Щетинина // Комсомольская правда, 1986, 11 янв.

Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

2.10. ПЕДАГОГИКА АНЕКДОТА/ЮМОРА/КАРИКАТУРЫ В.В.ЛИХОЛЕТОВА

СУЩНОСТЬ

Педагогика анекдота/юмора/карикатуры реализует психологический механизм, при котором простое, предметно-образное (правополушарное) трансформируется в сложное, абстрактно-теоретическое (левополушарное). В этом данная педагогика подобна *педагогике обучающей сказки* (для детей) и *педагогике жизненных фактов* (для взрослых), в которых "универсальные матрицы знаний" (основополагающие универсальные знания о мире, выражаемые через левополушарные средства) передаются через простейшие правополушарные формы, а также наоборот: факты как предметно-образные сущности трансформируются в сложные теоретические конструкты. Соединение полярных стратегий познания дает выход к смыслу и Истине "как единству противоположностей" (С.Б.Церетели) – нейтральной абсолютной сущности – искомой цели и инструменту развития человека. В роли сказок и жизненных фактов могут выступать *пословицы, поговорки, притчи, анекдоты, карикатуры* и др., играющие, таким образом, роль обучающих и развивающих инструментов в образовательной сфере.

Однако при этом еще работает механизм "*погружения в нуль*". Поскольку универсальным способом разворачивания любого процесса выступает волна, которая имеет универсальную же структуру (точки максимума, минимума, нули функции), то универсальным принципом/механизмом разворачивания жизненных процессов человеческого организма (человека в целом) выступает смена его полярных состояний, которая фиксирует нулевое нейтральное состояние, через которое совершается данная смена – точку гармонии и целостности человека.

В таком нейтральном состоянии человеческое существо освобождается от действия мотивов, становится неадаптивным, надситуативным, независимым от внешнего диктата креативным началом, творящим ради самого процесса творчества. 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.

Содержание всех полярных состояний выражается в базальных полярных же состояниях – *напряжения* (возбуждения) и *расслабления* (торможения). Это напряжение и возбуждение реализуется на всех "этажах" организма в целом, а также в специфическом виде в отдельных связках "этажей", как и на каждом "этаже" в отдельности – на физическом, сенсорном (сфера ощущений), эмоциональном, ментальном, интуитивном, духовном "этажах".

Юмор связан с переходом от состояния напряжения к торможению на эмоционально-ментальной связке "этажей". При этом следует учитывать информационную теорию эмоций П.В.Симонова, согласно которой эмоция есть результат информационной (ментальной) неопределенности касательно актуальной для человека жизненной ситуации. Таким образом, можно говорить об эмоциональном напряжении, сопровождающемся ментальным "напряжением", связанным с информационной неопределенностью, которая выражается в той или иной абстрактно-логической неопределенной – анекдотической – картине/ситуации.

Разрешение неопределенной ситуации (понижение уровня ее информационной неопределенности) приводит к снижению ментального напряжения, а вместе с ним – и эмоционального напряжения.

Таким образом, эмоциональное напряжение (возникающее, например, во время урока, лекции) может быть связанным с ментальным напряжением в виде неопределенной анекдотической ситуации (учитель, лектор рассказывает анекдот), разрешение которой приводит к снятию эмоционального напряжения. В этом случае анекдот выступает *средством эмоциональной разрядки*.

Анекдот *как учебное средство* предполагает, что снятие ментального напряжения в результате трансляции анекдота приводит к снятию и эмоционального напряжения, которое, в

силу информационной теории П.В.Симонова, сопутствует ментальному напряжению. При этом анекдот можно параллельно облекать в **теоретическую конструкцию** (применяя педагогику анекдота/юмора/карикуры). Это на фоне эмоционально-правополушарного напряжения приводит к соединению право- и левополушарной стратегий познания как цели и инструмента развития человека, что одновременно облегчает усвоение им теоретической конструкции.

При этом юмор выступает могучим **терапевтическим средством**.

“У.Фрай из Стэнфордского университета США (гелотология – наука о смехе, от греч. “гелос” – смех) провел ряд опытов по изучению влияния смеха на здоровье человека. У студентов-добровольцев в процессе показа видеокассет с комедиями каждые 10 минут брали анализы крови. Оказалось, что в наиболее смешные моменты в кровь выбрасывается дополнительное количество белых кровяных шариков, что повышает иммунитет организма. Кроме того, смех улучшает деятельность сердца, сосудов и повышает тонус мышц. У.Фрай подсчитал, что 3 минуты здорового смеха в день способны заменить 10 минут активных физических упражнений.

Другой американский исследователь Пол Экмен (Калифорния) уже четверть века изучает мимику смеха. Улыбка, считает П.Экмен, стимулирует деятельность левого полушария головного мозга. К этому же выводу еще в 1861 г. пришел французский медик Дюшен. Он показал, что мышцы, поднимающие в улыбке уголки губ и прищуривающие глаза, передают сигналы, пробуждающие в душе приятные ощущения. Выражение лица, которое создают эти мышцы, даже получило в медицине название “улыбка Дюшена”. Другой врач, П.Вайнбаум, исследуя биологическую функцию улыбки, установил, что она усиливает приток крови в сосуды головного мозга и способствует возникновению положительных эмоций” [Лихолетов, 2000].

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

1. МИР ПОСЛОВИЦ

Педагогическая система В.В.Лихолетова может быть использована в контексте кейс-методики как способа ситуационного обучения, выступающего, по мнению автора, одним из инструментов постклассической педагогики и дидактики.

Как отмечает В.В. Лихолетов, “Специалисты по данному методу отмечают, что он предназначен для обучения по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична. Задача преподавания здесь сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле. Акцент образования здесь переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционалистских методик – демократия в процессе получения знания, когда обучающийся по сути дела равноправен с другими обучающимися и преподавателем в процессе обсуждения проблемы. Третьим важным результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности

Технология реализации метода сводится к следующему. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить. Описание ситуации обычно представляет собой текст объемом от нескольких до нескольких десятков страниц (её и называют “кейсом”). Студенты предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие самые различные источники информации. После этого идет подробное обсуждение содержания. При этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

Несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей обучающихся, профессиональных позиций и своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования” [Лихолетов, 2007].

При этом решение задач/проблем в рамках кейс-метода может осуществляться в направлении от стандартной (алгоритмизированной) жизненной ситуации к нестандартной и наоборот.

В качестве жизненных ситуаций могут быть использованы пословицы как концентрированные комплексы жизненной мудрости, которые "...вторгаются во все области человеческого бытия, людских надежд, помыслов, оценок ближних – родных, соседей, властей, больших и маленьких начальников, общественных порядков, учреждений, законов, суда, чаемой и реальной справедливости, житейских обычаев, течения жизни, души человека, его здоровья, нрава, характера, причин и следствий его разнообразных действий" [Русские пословицы и поговорки, 1988, с. 3].

В силу того, что пословица реализует многозначность, когда каждое слово в ней функционирует по закону смысловых ассоциаций, "пословица представляет диалектическое единство единичного и множественного, практически в каждой из них реализован ансамбль способов разрешения противоречий. Кстати, именно поэтому ученые-лингвисты говорят о трудностях классификации пословиц (тематической или алфавитной) и отмечают, что многозначность в пределах темы делает пословицы трудными для толкования.

Однако все эти "недостатки" пословиц (обусловленные характером их происхождения в человеческой истории) оборачиваются массой их достоинств для обучения будущему. Сочетая в себе единство противоположных начал (свернутость словесной структуры и развернутость смыслов, ситуационность и универсальность, локальность и системность, ретроспективность и проспективность, "учет" ментальности народа и "диалога культур", а также многое другое), банк пословиц представляет собой идеальный конструктор, на базе которого могут быть сгенерированы системы кейсов любой дидактической и семантической сложности" [Лихолетов, 2007].

Важно отметить, что пословицы способствуют "обобщению утверждения и возвышению пословицы до уровня метафоры, по сути, превращению её в типический эквивалент бесконечного числа ситуаций" [Артемьев, Лихолетов, 2015].

Пословицы **метафоричны**, а метафора – эффективный инструмент терапевтического преобразования психики человека, поскольку, как пишет Д. Джейнс, метафора отражает опыт взаимодействия человека с реальностью и служит как описанию переживаний, так и средством создания новых моделей поведения и мышления, расширяющие границы субъективного опыта, обладая при этом в силу своей образности и обращенности к правому полушарию блокировать сопротивление сознания, что делает метафору психотерапевтическим средством. На это обратили внимание Дж. Бэндлер и Р. Гриндер, анализируя работу творца недиригентного гипноза М.Эриксона, который фиксирует такую последовательность воздействия метафоры: 1) метафора представляет поверхностную структуру значения, непосредственно выраженную в словах рассказа; 2) поверхностная структура приводит в действие ассоциированную с ней глубинную структуру значения, косвенно соотношенную со слушателем; 3) это, в свою очередь, приводит в действие возвращенную глубинную структуру значения, непосредственно относящуюся к слушателю. Приближение к третьей ступени означает: начался трансдеривативный поиск, с помощью которого слушатель соотносит метафору с собой, что приводит к катарсису [Житникова, Поливанова, 2001].

Методику работы с пословицами можно проиллюстрировать иллюстрациями функций управления комплементарными парами пословиц и поговорок [Артемьев, Лихолетов, 2015].

Функция	Уровни выполнения функции	Примеры пословиц
Целеполагания	Реалистичность – нереалистичность	«Бог по силе крест налагает» – «Этот квас – не про Вас»
	Напряженность – расслабленность	«Что с бою взято, то и свято» - «Охали день до вече-ра, а поужинать нечего»
	Сбалансированность - дисбаланс	«Чье поле, того и воля» – «Гладко было на бумаге, да забыли про овраги»
	Концентрированность – размытость	«Зри в корень» – «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь»
Планирования	Примат перспективы над текущим и нет	Умирать собирайся, а рожь сей») – «После нас – хоть потоп» («Сабля остра, да голова пуста»)
	Гармония кратко-, средне- и долгосрочности – дисгармония	«Год не неделя, Покров не тетеря, до Петрова дня не два дня» («Ешь с голоду, люби смолоду») – «На двух свадьбах сразу не танцуют»
	Опора на доступные ресурсы – расточительность	«По одежке протягивай ножки» («Мал золотник, да дорог») - «Щеголял смолоду, а под старость умирает с голоду»

Мотивации	Значимость стимулов - их незначимость	«С чистоты не воскреснешь, с погани не треснешь» («Хочется рыбку съесть, да не хочется в воду лезть») – «Кто ветром служит, тому дымом платят»
	Адекватность – неадекватность вознаграждения	«Доброму вору все в пору» («На голую ногу всякий ботинок впору») – «Было бы корыто, а свиньи найдутся»
	Учет потребностей: индивидуальных и коллективных	«У всякой птицы свои замашки» («Своя рубашка ближе к телу») – «За компанию и монах женился» («Ради милого дружка и сережку из ушка»)
	Привлекательность или нет модели вознаграждения	«Где олады, там и ладно» («Хорош Париж, а живет и Куртамыш») – «На тебе кукиш, на него что хочешь, то и купишь»
	Есть право на ошибку и нет его	«Не грешит, кто в земле лежит» – «Свались только с ног, а за тычками дело не станет»
	Уравниловка и отказ от неё	«Всем сестрам по серьгам» – «Какова псу кормля, такова его и ловля»
Контроля	Наличие и отсутствие контроля	«Метил в ворону, а попал в корову» – «Не доглядишь оком - заплатишь боком» («Пока гром не грянет»)
	Сочетание контроля и самоконтроля	«Не все с верою, ино и с мерою» – «Не верь чужим речам, а верь своим очам»
	Ответственность личная и коллективная	«Зри в корень» – «У семи нянек дитя без глазу»
	Отклонения допустимые и нет	«Стрелять из пушек по воробьям» – «Что нескладно, то и неладно»
Коммуникации	Умение руководителя больше слушать, чем говорить	«Кто говорит, тот сеет; кто слушает, тот собирает» («Хотя и не плотник, а слушать охотник») – «Твердит, что сорока Якова, одно про всякого»
	Восприятие или нет чужого мнения	«С тобой говорить, что солнышко мешком ловить» – «Отзвонил и с колокольни долой»
	Слышать всех и каждого	«У всякого Павла своя правда» («Всякий Филат на свой лад») – «всякий Яков про себя вякай»
	Информация конфиденциальная и общедоступная	«Ешь пироги с грибами, а язык держи за зубами» («бойся вышнего, не говори лишнего») – «доброе молчанье лучше худого ворчанья»
Выработки управленческого решения	Учет и неучет фактора времени	«Куй железо, пока горячо» – «Дважды в одну и ту же реку не войдешь» («Мертвых с погоста не носят»)
	Прогноз последствий или отсутствие прогноза	«Хорош тот, кто поит да кормит, да и тот не худ, кто хлеб-соль помнит» – «Дума за морями, а смерть за плечами»
	Компетентность – некомпетентность	«Знайка бежит, незнайка на печке лежит» – «Чужой ворох ворошить – только глаза порошок»
	Рациональность – нерациональность	«Снявши голову, по волосам не плачут» – «У нас всякого нета припасено с лета»
	Боязнь (и нет) неопределенности	«Никто не знает: ни кот, ни кошка, ни поп Ерощка» – «Волков бояться – в лес не ходить»
Реализации лидерства	Единоначалие – двоевластие	«Была бы булава - будет и голова» – «Два медведя в одной берлоге не уживутся»
	Упор на дела, а не слова	«Брехать – не пахать» («Видна птица по полету») – «Молодец против овец, а против молодца и сам овца»
	Воля – гибкость, амбициозность – скромность	«Начальнику нужны и волчий рот, и лисий хвост», «На грош амунции, а на рубль амбиции» – «Тому и почет огромный, кто скромный»
	Сочетание учебы дома и на стороне	«Будет именье, будет и уменье» («Где родился, там и пригодился») – «Чужая сторона прибавит ума»
Обеспечение эффективности работы	Организованность - дела на самотек	«Зачитаешься – в кармане не досчитаешься», «Ели, пили, веселились, подсчитали – прослезились»
	Ориентация на конечный (текущий) результат	«Цыплят по осени считают» – «Не говори гоп, пока не перепрыгнул» («Не те деньги, что у бабушки, а что в пазушке»)
	Разумное и неразумное кредитование бизнеса	«Нет дома муки, так попроси у Луки» («Живем в трудах, в грехах, но на своих ногах») – «Как потопашешь, так и полопашешь» («В долгах – как в шелках»)
	Знание роли центров прибыли и затрат	«Один с сошкой, а семеро с ложкой» – «Три деньги в день - куда хочешь, туда и день»

В этой связи интерес представляет юмористическая процедура **"научной" интерпретации пословиц и поговорок:**

"Бинарный характер высказываний индивидуума утратившего социальную активность" (Бабушка надвое сказала)

"Проблемы транспортировки жидкостей в сосудах с переменной структурой плотности" (Носить воду в решете)

"Оптимизация динамики работы тяглового средства передвижения, сопряжённая с устранением изначально деструктивной транспортной единицы" (Баба с возу – кобыле легче)

"Нестандартные методы лечения сколиоза путем отправления ритуальных услуг" (*Горбатого могила исправит*)

"Проблемы повышения мелкодисперсионности оксида двухатомного водорода механическим путем" (*Толочь воду в ступе*)

"Положительное воздействие низкого коэффициента интеллекта на увеличение совокупности задач в процессе осуществления трудовой деятельности" (*Работа дураков любит*)

"Солипсизм домашней птицы по отношению к нежвачным млекопитающим отряда парнокопытных" (*Гусь свинье не товарищ*)

"Характерные внешние приметы как повод для узурпации наиболее благоприятного социального статуса на рынке" (*Со свиным рылом да в калашный ряд*)

"Антропоморфический подход к созданию брачной ячейки" (кому и кобыла невеста)

"Синдром отказа от легитимизации, опирающийся на отсутствие возможностей быстрой идентификации личности" (*Я не я, и лошадь не моя*)

"Влияние сезонно-погодных условий на процесс бухгалтерского учета пернатых" (*Цыплят по осени считают*)

"Амбивалентная природа нейронных импульсов, испускаемых корой головного мозга" (*И хочется, и колется*)

"Закономерности соотношения длины ороговевшего эпидермиса с количеством серого вещества в черепной коробке" (*Волос долог, да ум короток*)

"Разновидность юридического акта, превалирующего над валютными средствами" (*Уговор дороже денег*)

"Недопустимость использования типовых элементов жилищной архитектуры при отрицании кульминационного проявления созерцательно-осозательных эмоций" (*Любовь не картошка, не выбросишь в окошко*)

"Нейтральность вкусовых характеристик растения семейства крестоцветных по отношению к овощным культурам средней полосы России" (*Хрен редьки не слаще*)

"Антитезисные свойства умственно-неполноценных субъектов в контексте выполнения государственных нормативных актов" (*Дуракам закон не писан*)

"Отсутствие прогресса-регресса в метаболизме организма при изменении соотношения жиров и углеводов в традиционном блюде оседлых народов" (*Кашу маслом не испортишь*)

"Место насекомых в иерархических системах пирамидального типа" (*Всяк сверчок знай свой шесток*)

"Закономерность возрастания личностной ценности субъекта после получения травматического опыта" (*За одного битого двух небитых дают*).

В связи с этим можно говорить о **парадоксальных определениях** феноменов с целью их метафорического отражения для более полного понимания. Приведем некоторые такие определения, составленные В.В.Лихотеловым:

ТЕРМИН	ПАРАДОКСАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ	АВТОР
Воображение	это глаза души	Жозеф Жубер
	это друг будущего	Антуан де Ривароль
Вопрос	осознание незнания	Александр Круглов
Восприятие	перерабатывание внешнего во внутреннее	Александр Круглов
Загадка	заинтриговывающее непонимание	Александр Круглов
Закон	рубеж, отвоеванный у непонимания	Александр Круглов
Интуиция	знание, к которому нельзя найти метода	Александр Круглов
	это ум воображения	Рене Декарт
Метод	отец памяти	Томас Фуллер
Образование	то, что остается, когда все выученное забыто	Макс фон Лауэ
Обучать	значит вдвойне учиться	Жозеф Жубер
Противоречие	такое противоположение, которое само по себе не имеет ничего среднего	Аристотель
Специалист	это варвар, невежество которого не всесторонне	Станислав Лем
	это человек, который познает все больше и больше во все меньшем и меньшем	Климент Тимирязев

Теория	логическое построение, пытающееся подчинить себе действительность	Виктор Кротов
Творить	значит убивать смерть	Ромен Ролан
Творчество	переход небытия в бытие через акт свободы, победа над похотью жизни	Николай Бердяев
Фантазия	воображение, подчиняющееся реальности	Александр Круглов
Форма	это тело, хранящее душу	Чжуан-цзы
Энтропия	это перемалывание бытия в небытие	Виктор Гаврилов

В этой связи можно говорить и о законе Мерфи (англ. Murphy's law) – шутовском философском принципе, который формулируется следующим образом: **если есть вероятность того, что какая-нибудь неприятность может случиться, то она обязательно произойдет** (англ. Anything that can go wrong will go wrong). Данный закон есть иностранный аналог русского "закона подлости", "закона бутерброда" и "генеральского эффекта". Приписывается Эдварду А. Мерфи, инженеру Лаборатории реактивного движения, служившему на авиабазе Эдвардс в 1949 году в Калифорнии. Здесь исследовались причины аварий самолётов. Служивший на базе Эдвард Мерфи был в то время инженером на проекте MX981 ВВС США. Целью проекта было определение максимальной перегрузки, которую способен выдержать человеческий организм. Оценивая работу техников одной из лабораторий, он утверждал, что если можно сделать что-либо неправильно, то эти техники именно так и сделают. По легенде, фраза ("Если существуют два способа сделать что-либо, причём один из них ведёт к катастрофе, то кто-нибудь изберёт именно этот способ") впервые была сказана в момент, когда заведённый самолётный двигатель начал вращать пропеллер не в ту сторону. Как потом выяснилось, техники установили детали задом наперёд.

В то же время выражения, подобные закону Мерфи, были описаны и ранее. Существуют различные количества и формулировки самого закона и его следствий. Многие из них применяются в комедийных сюжетах.

1. Если неприятность может произойти, она случается.
2. Все, что может испортиться, портится. Все, что не может испортиться, портится тоже.
3. Как только вы принимаетесь делать какую-то работу, находится другая, которую надо сделать еще раньше.
4. Предоставленные сами себе, события имеют тенденцию развиваться от плохого к худшему.
5. Из всех неприятностей произойдет именно та, ущерб от которой больше.
6. Когда дела идут хорошо, что-то должно случиться в самом ближайшем будущем. Когда дела идут хуже некуда, в самом ближайшем будущем они пойдут еще хуже.
7. В любом наборе исходных данных самая надежная величина, не требующая никакой проверки, является ошибочной.
8. Если работа проваливается, то всякая попытка ее спасти ухудшит дело.
9. Все, что хорошо начинается, кончается плохо. Все, что начнется плохо, кончается еще хуже.
10. Если кажется, что работу сделать легко, это непременно будет трудно. Если на вид она трудна, значит, выполнить ее абсолютно невозможно.
11. Система обеспечения надежности выведет из строя другие системы.
12. Даже если неприятность не может случиться, она случается.
13. Если закон Мэрфи может не сработать, он не срабатывает.
14. Какая бы неприятность не случилась, всегда найдется тот, кто знал, что так оно и будет.
15. То, что ищешь, найдешь, только обыскав все.
16. Соседняя очередь всегда движется быстрее. Как только вы перейдете в другую очередь, ваша бывшая начинает двигаться быстрее.
17. При печатании книги в нее всегда вкрадывается несколько ошибок, которые никто не заметит.
18. Небьющаяся игрушка полезна для того, чтобы разбивать ею другие.
19. Две интересные передачи всегда идут в одно и то же время.
20. Чем сложнее и грандиознее план, тем больше шансов, что он провалится.
21. Усложнять – просто, упрощать – сложно.
22. Если факты не подтверждают теорию, от них надо избавиться.

23. Работая над решением задачи, всегда полезно знать ответ.

24. Всегда не хватает времени, чтобы выполнить работу как надо, но на то, чтобы ее переделать, время находится.

25. В задаче из N уравнений всегда будет $N+1$ неизвестная.

26. Если вы одновременно нажали две клавиши на клавиатуре, то отпечатается та, которую вы нажали нечаянно.

27. Сложность программы растет до тех пор, пока не превысит способности программиста.

28. Любая система, зависящая от человеческой надежности, ненадежна.

Следствия

Все не так легко, как кажется.

Всякая работа требует больше времени, чем вы думаете.

Из всех неприятностей произойдет именно та, ущерб от которой больше.

Если четыре причины возможных неприятностей заранее устранены, то всегда найдется пятая.

Предоставленные сами себе, события имеют тенденцию развиваться от плохого к худшему.

Как только вы принимаетесь делать какую-то работу, находится другая, которую надо сделать еще раньше.

Всякое решение плодит новые проблемы.

Первый закон Чизхолма

Все, что может испортиться, портится.

Следствия

Все, что не может испортиться, портится тоже.

Второй закон Чизхолма

Когда дела идут хорошо, что-то должно случиться в самом ближайшем будущем.

Следствия

Когда дела идут хуже некуда, в самом ближайшем будущем они пойдут еще хуже.

Если вам кажется, что ситуация улучшается, значит вы чего-то не заметили.

Третий закон Чизхолма

Любые предложения люди понимают иначе, чем тот кто их вносит.

Следствия

Даже если ваше объяснение настолько ясно, что исключает всякое ложное толкование, все равно найдется человек, который поймет вас неправильно.

Если вы уверены, что ваш поступок встретит всеобщее одобрение, кому-то он обязательно не понравится.

Первый закон Скотта

Неважно, что что-то идет неправильно. Возможно это хорошо выглядит...

Первый закон Финэйгла

Если эксперимент удался, что-то здесь не так...

Третий закон Финэйгла

В любом наборе исходных данных самая надежная величина, не требующая никакой проверки, является ошибочной.

Четвертый закон Финэйгла

Если работа проваливается, то всякая попытка ее спасти ухудшит дело.

Комментарий Эрмана к теореме Гинсберга

Перед тем, как улучшиться, ситуация ухудшается.

Кто сказал, что она улучшится ?..

Второй закон термодинамики Эверита

Неразбериха в обществе постоянно возрастает. Только очень упорным трудом можно ее несколько уменьшить. Однако сама эта попытка приведет к росту совокупной неразберихи.

Закон термодинамики Мэрфи

Под давлением все ухудшается.

Закон Паддера

Все, что хорошо начинается, кончается плохо. Все, что начинется плохо, кончается еще хуже.

Теорема Стакмайера

Если кажется, что работу сделать легко, это непременно будет трудно.

Если на вид она трудна, значит, выполнить ее абсолютно невозможно.

Первый закон создания динамики систем Зимерги

Если уж вы открыли банку с червями, то единственный способ снова их запечатать – это воспользоваться банкой большего размера.

Дополнительные замечания:

Ошибка ? Это не ошибка, это системная функция!

Если отладка – процесс удаления ошибок, то программирование должно быть процессом их внесения. (Э. Дейкстра)

Вы уже дошли до состояния, когда у вас нет времени, чтобы разрешить те проблемы, которые отнимают у вас все время ? (Марк Дэвисон)

Закон Букера

Даже маленькая практика стоит большой теории.

Законы Клипштейна в приложении к машиностроению

Ваша заявка на патент непременно опоздает на неделю против аналогичной заявки, поданной другим.

Стабильность поставок всегда обратно пропорциональна напряженности календарного графика.

Всякий провод, нарезанный на куски, окажется слишком коротким.

Законы Клипштейна в приложении к созданию опытных образцов и производству

Допустимые отклонения будут накапливаться однонаправленно, чтобы причинить максимум трудностей при сборке.

Если по схеме требуется N деталей, то на складе окажется N – 1.

Двигатель закрутится не в том направлении.

Система обеспечения надежности выведет из строя другие системы.

Прибор, защищаемый быстродействующим плавким предохранителем, сумеет защитить этот предохранитель, перегорев первым.

Ошибка выявится только после завершения окончательной проверки прибора.

После того как из защитного кожуха будет выкручен последний из 16 болтов, выяснится, что сняли не тот кожух.

После того как кожух закрепили 16 удерживающими болтами, окажется, что внутрь забыли положить прокладку.

После сборки установки на верстаке обнаружатся лишние детали.

Универсальные законы для молодых инженеров, разработанные комитетом по практическим рекомендациям международной ассоциации инженеров-философов

Любая ошибка, которая может вкратиться в любой расчет, вкрадется в него.

Любая ошибка в любом расчете будет нацелена на причинение наибольшего вреда.

Во всякой формуле константы (особенно те, которые взяты из технических справочников) должны рассматриваться как переменные.

Самый важный размер на любой диаграмме или чертеже имеет наибольший шанс быть пропущенным.

Если опытная установка работает безукоризненно, все последующие будут неисправны.

Части, которые просто нельзя собрать неправильно, все же будут собраны неправильно.

Все сроки обязательств по поставкам надо умножить на коэффициент 2.0.

Все ожидания покупателей новой машины надо умножить на коэффициент 0.25.

Любое устройство, требующее наладки и регулировки, обычно не поддается ни тому, ни другому.

Если за ошибку в расчете отвечает больше одного человека, виноватых не найти.

Одинаковые приборы, проверенные одинаковым образом, будут в эксплуатации вести себя совершенно по разному.

Следствие Этвуда

"Зачитывают" только те книги, которыми вы особенно дорожите.

Третий закон Джонсона

Потерянный вами номер журнала содержит именно ту статью, рассказ или отрывок романа, который вы срочно хотите прочитать.

Следствие:

У всех ваших друзей этого номера либо не было, либо он утерян, либо выброшен.

Правило взаимозависимости Ричарда

То, что вы храните достаточно долго, можно выбросить. Как только вы что-то выбросите, оно вам понадобится.

Закон самолета. Когда ваш самолет опаздывает, самолет, на который вы хотели пересесть, улетает вовремя.

Первый закон езды на велосипеде. Независимо от того, куда вы едите, - это в гору и против ветра !

Закон кошачьей безисходности. Как только кошка растянулась и стала засыпать на ваших коленях, вам срочно понадобилось встать и идти, ну, скажем, в ванную комнату.

Закон Джонсона и Лэрда

Зубная боль обычно начинается в ночь на субботу.

Закон Буба

Утерянное всегда находишь в последнем кармане.

Обобщение следствий, сделанное Шнэттерли

Даже если неприятность не может случиться, она случается.

Расширенный закон Мэрфи

Если могут случиться несколько неприятностей, они происходят в самой неблагоприятной последовательности.

Следствие Фарнсдика из 5 го следствия

После поворота событий от плохого к худшему цикл повторится.

Расширение закона Мэрфи, сделанное Гаттузо

Нет такой плохой ситуации, которая не могла бы стать еще хуже.

Закон Эванса и Бьерна

Какая бы неприятность не случилась, всегда найдется тот, кто знал, что так оно и будет.

Принцип Бенедикта (ранее 9-е следствие Мэрфи)

В природе всегда сокрыт тайный порок.

Закон разоблачения. Все тайное становится явным.

Закон Хелранга

Подожди – и плохое само собой исчезнет.

Расширение, предложенное Шейвлсоном

... нанеся положенный ущерб.

Дополнение Грелба

Если ситуация была неблагоприятной, она повторится.

Неправильное цитирование закона Х.Л.Менкина Гроссманом

Сложные проблемы всегда имеют простые, легкие для понимания неправильные решения.

Закон Флагга

Пришла нужда постучать по дереву – обнаруживаешь, что мир состоит из алюминия и пластика.

Закон неразумного сохранения грязи. Чтобы одно очистить, нужно другое запачкать.

Расширение Фримэна

... но можно запачкать все, ничего не очистив.

Закон Буба

То, что ищешь, найдешь только обыскав все.

Закон поиска

Начинать поиски надо с самого неподходящего места.

Закон Мэрианна

Находишь всегда то, что не искал.

Правило Фергюссона

Ситуация становится необратимой, когда уже нельзя сказать: "Давайте все забудем!".
Закон отсутствия обратного действия. Нельзя вызвать дождь, начав мыть машину.
Прямое действие: Стоит вам только вымыть машину, как тут же пойдет дождь.

Правило Руна

Если вам все равно, где вы находитесь, значит вы не заблудились.

Тезис Койта-Мэрфи относительно силы негативного мышления

Оптимиста хорошей вестью не удивишь

Спасительная благодать Мэрфи

Худшее – враг плохого.

Главный парадокс

Оптимист верит, что мы живем в лучшем из миров. Пессимист боится, что так оно и есть.

Закон Нейсдра

Можно сделать защиту от дурака, но только от неизобретательного.

Закон восстановления, предложенный Дрейзенем

Время улучшения ситуации обратно пропорционально времени ее ухудшения.

Примеры

На склеивание вазы уходит больше времени, чем на то, чтобы ее разбить.

Чтобы похудеть, надо больше времени, чем поправиться на столько же.

Закон кафетерия

То, что вы заметили в витрине, купит зашедший перед вами.

Наблюдение Этторе

Соседняя очередь всегда движется быстрее.

Вариант наблюдения Этторе, предложенный О'Брайеном

Как только вы перейдете в другую очередь, ваша бывшая начинает двигаться быстрее.

Следствие Кентона

Ваше метание туда-сюда взвинчивает обе очереди.

Принцип очереди

Чем больше ожидание, тем больше вероятность, что вы стоите не в той очереди.

Закон Уиттена

Когда бы вы ни постригли ногти, спустя час они вам понадобятся.

Закон Хатчисона

Необходимости концентрированного внимания всегда сопутствует непреодолимое желание отвлечься.

Законы журналистики Фуллера

Чем дальше от вас произошло бедствие или несчастный случай, тем больше требуется погибших и раненых, чтобы получился газетный репортаж.

Чем ближе вам факты, описываемые в печати, тем очевиднее ошибки в подаче этого материала.

Чем дальше вы от этих фактов, тем более склонны верить сообщению.

Закон письма

Стоит запечатать письмо, как в голову приходят свежие мысли.

Закон зоопарков и музеев Джоунса

У самого интересного экспоната не бывает таблички с названием.

Закон публикаций Джоунса

При печатании книги в нее всегда вкрадывается несколько ошибок, которые никто не заметит.

Следствие Блоха

Открыв сигнальный экземпляр на произвольной странице, автор тут же наткнется на самую грубую ошибку.

Законы фотографии

Возможность для наилучшего снимка появляется тогда, когда использован последний кадр.

Хорошие снимки обычно делаются при закрытом объективе.

Хорошие кадры пропадают, когда при проявлении кто-то неосторожно открывает дверь и

пленка засвечивается.

Правила рисования Вуда

Никогда не рисуйте то, что можно скопировать.

Никогда не копируйте то, что можно обвести.

Никогда не обводите то, что можно вырезать и наклеить.

Закон сэра Уолтера

Вероятность попадания в лицо дыма от сигареты или от костра прямо пропорциональна вашей чувствительности к дыму.

Первый закон аэропортов Кауфмана

Расстояние до выхода на посадку в самолет находится в обратной зависимости от времени, за которое еще можно успеть к рейсу.

Закон Роджерса

Стоит стюардессе разнести пассажирам кофе, как самолет начинает вибрировать.

Объяснение закона Роджерса, предложенное Дэвисом

Подача кофе в самолете вызывает вибрацию.

Основной принцип багажа

У какого бы транспортера вы не стояли, ваш багаж появится на другом.

Медицинская мэрфология. Шесть принципов для пациентов

Если доктор знает, как называется ваше недомогание, это еще не значит, что он знает, что это такое.

Чем скучнее и старше журналы в приемной, тем дольше вам придется ждать.

На пузырьках от лекарств следовало бы писать не "Беречь от детей", а "Беречь от взрослых".

В последний день приема лекарств пилюль или совсем нет, или остается слишком много.

Лекарство, которое надо принимать одновременно с пищей, будет самым неприятным на вкус.

Следствие: Даже воду пить неприятно, если ее прописал врач.

Если ваше самочувствие улучшается, то возможно это потому, что у доктора оно ухудшается.

Правило Матца относительно лекарств

Лекарство – это вещество, которое, будучи введено в крысу, дает научный результат или статью.

Афоризм Кохрэйна

Получая направление на анализ подумайте, что вы предпримете, если результат окажется:

а) положительным,

б) отрицательным.

Если ответы совпадут, надобность в анализе отпадет.

Комментарий Лорда Коэна

Доступность операции – еще не показатель того, что ее надо делать.

Законы ухода за больными Телеско

Все телевизоры находятся на другом конце палаты.

Талант врача обратно пропорционален возможности попасть к нему на прием.

Есть два вида лейкопластыря: тот, который невозможно приклеить, и тот, который никак не удается снять.

Все требуют укола одновременно.

Кто не давал ставить его в назначенное время, требуют инъекции, когда раздают снотворное.

Правило Бараха

Алкоголик – это тот, кто пьет больше своего врача.

Мэрфология домашнего хозяйства

Чистота – это что-то из разряда невозможного.

Семь законов кухонного беспорядка

Ни одно приспособление универсального кухонного комбайна не будет работать нормально.

Следствие: Чем дороже комбайн, тем реже им пользуются.

Чем проще инструкция (например, "Нажмите здесь"), тем труднее найти, где же все-таки нажимать.

В фамильном рецепте, только что обнаруженном в старой поваренной книге, единица измерения главного компонента будет записана неразборчиво.

Если уж блюдо испорчено, все, что бы вы ни добавляли для его спасения, только ухудшит дело.

В восторг приходят всегда от того блюда, которое потребовало наименьших усилий в приготовлении. Пример: если вы приготовили утку с яблоками, то комплименты получите за печеный картофель.

Если вам пришлось специально идти в магазин за каким-то продуктом, то именно на него у вашего гостя обнаружится аллергия.

Чем больше времени и труда вы вложили в приготовление обеда, тем больше вероятность, что гости все время будут обсуждать другие, предшествовавшие этому обеды.

Законы кухни Алисы Хэммонд

Суфле поднимается и сливки взбиваются только при приготовлении семейного обеда или обеда для гостей, которых вы на самом деле и не хотели приглашать.

Если среди яиц окажется единственное испорченное, то именно его-то Вы и разобьете в тесто для торта.

Стоит положить в посудомоечную машину какую-то кухонную посуду, как она тотчас понадобится; если вы использовали мерную кружку для жидкости, то она сразу же понадобится для того, чтобы измерить что-то сухое.

Время на потребление пищи обратно пропорционально времени на ее приготовление.

Какое бы вы блюдо ни приготовили, окажется, что ваш гость ел его за завтраком.

Законы домохозяйки

Если вы сомневаетесь, вытащили ли мясо из морозильника, чтобы оно размораживалось, значит, вы забыли это сделать.

Если вы не помните, выключили ли кофеварку, значит, вы ее не выключили.

Если вы решили зайти по пути за хлебом и яйцами, думая, что дома их нет, то они дома окажутся.

Если вы сомневаетесь, хватит ли денег на обед с семьей в ресторане, значит, их не хватит.

Правило мытья стеклянной посуды Гамильтона

Пятнышко, которое вы пытаетесь отскрести, всегда с другой стороны.

Следствие:

Если пятно внутри, то до него невозможно добраться.

Закон Йеджера

Стиральные машины ломаются только в процессе стирки.

Следствие: Все поломки случаются в тот день, когда у техника выходной.

Закон ведения домашнего хозяйства Уолкера

Грязного белья всегда больше, чем чистого.

Опровержение закона Уолкера, выдвинутое Кливом

Если оно чистое, это – не белье.

Закон Скоффа

На грязный пол ребенок ничего не будет разливать или рассыпать.

Закон Ван Роя

Небьющаяся игрушка полезна для того, чтобы разбивать ею другие.

Законы поведения потомства, предложенные Уитцлингом

Ребенок, болтающий дома без передыху, в гостях категорически откажется промолвить хоть слово.

Любой застенчивый ребенок выберет многолюдное место, чтобы громко продемонстрировать вновь приобретенный словарный запас ("черт подери" и т.п.).

Законы поведения животных, предложенные Фишем

Вероятность того, что кошка съест предложенную пищу, не имеет ни какой связи с ценой последней.

Вероятность того, что любимец семьи (кошка или собака) поднимет шум вбегая-выбегая из комнаты, прямо пропорциональна количеству и важности гостей, приглашенных к обеду.

Следствие закона Паркинсона для подростков, предложенное Фиске

Желудок растягивается, чтобы принять всю бесполезную, с точки зрения взрослых, пищу (лимонад, пепси-колу, конфеты и т.п.).

Банановый принцип

Если вы купили неспелые бананы, то к моменту созревания их уже не останется.

Если вы их купили спелыми, бананы испортятся до того, как их успеют съесть.

Закон относительности Бэллэнса

Продолжительность минуты зависит от того, по какую сторону двери в ванную комнату вы находитесь.

Правило зеленого большого пальца, выведенное Бриттом

Вероятная продолжительность жизни комнатного растения обратно пропорциональна его цене и прямо пропорциональна его непривлекательному виду.

Закон повторных передач

Если вы уже смотрели по телевизору какую-то часть сериала и вдруг смотрите его снова, то попадете на повтор того же эпизода.

Законы телевизионных программ Джонса

Две интересные передачи всегда идут в одно и то же время.

Единственная интересная передача будет отменена.

Передача, которую вы ждали всю неделю, будет показана раньше, чем значится в программе.

Всеобщие принципы Бесса

Телефон зазвонит, когда вы находитесь перед входом в квартиру и безуспешно пытаетесь ее открыть.

Трубку вы схватите как раз тогда, когда в ней зазвучат сигналы отбоя.

Загадка Ковака

Если неправильно набрать номер, никогда не будет гудков "занято".

Приложение закона Паркинсона, выведенное Рьяном

Покупки стремятся заполнить все доступное для хранения пространство.

УМЕНИЕ РАБОТАТЬ И КОНТОРСКАЯ МЭРФОЛОГИЯ

Закон Хардина

Никогда не удастся делать что-то одно.

Лемма Гроссмана

Любую стоящую работу стоило делать вчера.

Производная от закона Мэрфи, предложенная Наггом

Чем сложнее и грандиознее план, тем больше шансов, что он провалится.

Аксиома Дехая

Простую работу откладывают, считая, что всегда найдется время сделать ее позже.

Четыре принципа производственника

В наборе инструментов не хватает именно того гаечного ключа или сверла, которые нужны.

Для выполнения большинства операций нужны три руки.

Оставшиеся гайки никогда не подходят к оставшимся болтам.

Чем тщательнее составлен проект, тем больше неразбериха, если что-то пошло не так.

Правило точности Рэя

Измеряй микрометром. Отмечай мелом. Отрубай топором.

Закон ремонта ЭВМ Смита

Отверстия для отвертки всегда на полмиллиметра меньше, чем надо.

Следствие:

Отверстия подходящего размера окажутся в недоступном месте.

Второй закон Ярука

Если новый станок дешевле, компания будет настаивать на ремонте старого.

Следствие

Если дешевле отремонтировать старый станок, компания будет настаивать на покупке самой последней модели.

Законы инженерного проектирования, предложенные Гором

Главная функция разработчика – создавать вещи, которые трудно производить и невозможно обслуживать.

Компонента схемы, у которой самый короткий срок службы, помещается в наименее доступном месте.

В любой схеме должны содержаться по крайней мере одна устаревшая деталь, две дефицитные и три – находящиеся на стадии разработки.

Следствия:

Инженер-монтажник приведет проект в соответствии с существующим уровнем техники.

В инструкции по эксплуатации эти изменения не будут упомянуты.

Шесть законов конторской Мэрфологии

Если в деловых письмах и не будет ни одной ошибки, то на почте что-нибудь да напутают.

Следствие:

Ошибки обнаружит во вторых экземплярах босс, когда начнет их читать.

Оргтехника, безупречно работавшая днем, ломается, когда вы придете вечером в контору, чтобы использовать ее в личных целях.

Сломанная машина будет прекрасно работать, когда придет механик по ее ремонту.

Конверты и марки, которые вы, лизнув языком, безуспешно приклеивали к конверту, будут сами приклеиваться ко всяким посторонним предметам.

Жизненно важные бумаги ведут свою важную жизнь, бесследно исчезая со своего места.

Последний, кто увольняется или попадает под сокращение, будет считаться ответственным за все грехи – пока не появится следующий – такой же.

Дилемма Деври

Если вы одновременно нажали две клавиши пишущей машинки, то отпечатается та, которую вы нажали нечаянно.

Теория выборочного контроля

Именно в тот единственный за весь день момент, когда вы откинулись в кресле и расслабились, через контору пройдет с обходом босс.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ МЭРФОЛОГИЯ

Закон Либбермана

Врут все, но это не имеет значения, потому что никто не слушает.

Колбасный принцип. Тем, кто любит колбасу и уважает закон, не стоит видеть, как делается то и другое.

Первые два политические принципы Тодда

Неважно, что вам говорят – вам говорят не всю правду.

Неважно, о чем говорят – речь всегда идет о деньгах.

Уотергейтский принцип

О коррупции в правительстве всегда сообщается в прошедшем времени.

Принцип Алинского для радикалов

Наиболее высоконравственны обычно те, кто дальше всех от решения задач.

Закон Майлса

Угол зрения зависит от занимаемого места.

Закон Эванса

Если вы сохраняете голову на плечах, когда все вокруг теряют свои, значит, вы просто не понимаете ситуацию.

Правило искажения фактов

Продвигаясь по инстанциям снизу вверх, информация искажается.

Закон делегирования Раска

Если делегированию полномочий уделять внимание, ответственность накопится внизу, подобно осадку.

Наблюдение Хонгрена

Среди экономистов реальный мир зачастую считается частным случаем.

Законы Прайса

Пока каждый не захочет, никто не получит.
Человека из массы надо обслуживать массовыми средствами.
Заразно все.

Закон О'Брайена

По разумным причинам ничего не делается.

Формула успеха Глайма

Секрет успеха – в искренности. Как только вы сможете ее изобразить, считайте, что дело в шляпе.

ИСКУССТВО БЫТЬ ЭКСПЕРТОМ

Правило Марса

Эксперт – любой человек не из нашего города.

Определение Вебера

Эксперт – человек, который знает все больше и больше о все меньшем и меньшем, пока не будет знать абсолютно все абсолютно ни о чем.

Правило Уоррена

В эксперты надо взять того, кто считает, что работа займет очень много времени и обойдется очень дорого.

Закон Шредера

Нерешительность – основа гибкости.

Правило Берке

Никогда не ставьте задачу, решение которой вам неизвестно.

Следствие:

Ставьте задачи, по которым решение есть только у вас.

Афоризм Матца

Вывод – то место в тексте, где вы устали думать.

Правило прошлого прогноза Фагина

Непредусмотрительность – вот точная наука.

Первое правило истории

История не повторяется – это историки повторяют друг друга.

Законы физики Данлэпа

Факт – это отвердевшее мнение.

Под воздействием высоких температур и давления факты размягчаются.

Правда эластична.

Максима Меркина

Если сомневаетесь в прогнозе, говорите, что данная тенденция будет иметь место и в следующем периоде.

Решение Халгрена

Если вы попали впросак, напускайте туману.

Теория прогресса Хокинса

Прогресс состоит не в замене неправильной теории на правильную, а в замене неправильной теории на неправильную же, но уточненную.

Закон Мейера

Усложнять – просто, упрощать – сложно.

Закон Хлейда

Решение сложной задачи поручайте ленивому сотруднику – он найдет более легкий путь.

Закон Ханта

У любой великой идеи есть недостаток, равный или превышающий величие этой идеи.

Бритва Хеллона

Не усматривайте злого умысла в том, что вполне объяснимо глупостью.

ИСКУССТВО НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Закон научных исследований Мэрфи

В защиту своей теории всегда можно провести достаточное количество исследований.

Закон Майерса

Если факты не подтверждают теорию, от них надо избавиться.

Следствия:

Теория тем лучше, чем она многословнее.

Эксперимент можно считать удавшимся, если нужно отбросить не более 50% сделанных измерений, чтобы достичь соответствия с теорией.

Теория Эдингтона

Число гипотез, объясняющих данное явление, обратно пропорционально объему знаний о нем.

Четвертый закон проверки

Как бы кропотливо и тщательно вы ни готовили выборку, вам всегда могут сказать, что она неправильна и неприменима к данной проблеме.

Правило точности

Работая над решением задачи, всегда полезно знать ответ.

Закон Янга

Все великие открытия делаются по ошибке.

Закон больших задач Хоара

Внутри каждой большой задачи сидит маленькая, пытающаяся пробиться наружу.

Закон лаборатории Фетта

Никогда не пытайтесь повторить удачный эксперимент.

Закон Купера

Если вам непонятно какое-то слово в техническом тексте, не обращайтесь на него внимания. Текст полностью сохраняет смысл и без него.

Шестой закон Паркинсона

Прогресс науки обратно пропорционален числу выходящих журналов.

Принцип полноты картины

Ученые настолько ушли с головой каждый в свое, что они не видят ни одного явления в целом, включая собственные исследования.

Закон Мескимена

Всегда не хватает времени, чтобы выполнить работу как надо, но на то, чтобы ее переделать, время находится.

Десять правил Спарка для руководителя проекта

Старайтесь выглядеть возможно более значительными.

Стремитесь к тому, чтобы вас видели в обществе значительных людей.

Говорите уверенно и опирайтесь лишь на очевидные факты.

Не вступайте в спор. А если уж попали в трудное положение, то задайте совершенно не относящийся к делу вопрос, и, пока ваш оппонент пытается сообразить, что происходит, быстро меняйте тему разговора.

Внимательно слушайте, когда другие обсуждают проблему. Это даст вам возможность придраться к какому-нибудь банальному утверждению и уничтожить соперника.

Если подчиненный задает вам вопрос по существу, уставьтесь на него как на сумасшедшего. Когда он отведет взгляд, задайте ему его же вопрос.

Получайте на здоровье щедрые ассигнования, но не предавайте их гласности.

Выйдя из кабинета, всегда шагайте так, будто вы очень спешите. Это избавит вас от вопросов подчиненных и начальства.

Держите закрытой дверь кабинета. Это затруднит проникновение к вам посетителей и создаст у них впечатление, что у вас вечно происходят важные совещания.

Все приказы отдавайте устно. Не оставляйте записей и документов, которые могут обернуться против вас.

Первый закон руководства Джея

Суметь изменить положение дел – главное свойство руководителя. А менять его раньше других – верный признак творческой личности.

Афоризм Мэтча

Дурак, занимающий высокий пост, подобен человеку на вершине горы: все ему кажется маленьким, а всем остальным кажется маленьким он сам.

Закон Х.Л.Менкена

Кто может – делает. Кто не может – учит.

Дополнение студентов МГПИ им.Ленина:

Кто не может учить – учит как учить.

Дополнение Мартина:

Кто не может учить – управляет.

Армейские аксиомы

Любой приказ, который может быть неправильно понят, понимается неправильно.

Не спеши выполнять приказ, он скоро будет отменен

Закон Джоунса

Человек, который может улыбаться во время неудач, непременно думает о том, на кого он сможет свалить вину за очередную неудачу.

Закон Хеллера

Первый миф науки управления состоит в том, что она существует.

Следствие Джонсона:

Никто не знает, что происходит в действительности в пределах данной организации.

Принцип Питера

В любой иерархической системе каждый служащий стремится достичь своего уровня некомпетентности.

Следствия:

С течением времени каждая должность будет занята служащими, которые некомпетентны в выполнении своих обязанностей.

Работа выполняется теми служащими, которые еще не достигли своего уровня некомпетентности.

Скрытый постулат Питера согласно Годину:

Каждый служащий начинает со своего уровня компетентности.

Преобразование Питера:

Внутренняя согласованность ценится больше эффективной работы.

Наблюдение Питера:

Сверхкомпетентность более нежелательна, чем некомпетентность.

Закон эволюции Питера:

Компетентность всегда содержит зерно некомпетентности.

Закон заменяемости Питера:

Проявляйте заботу о мухах, а слоны о себе позаботятся.

Плацебл [безвредное вещество, прописываемое под видом лекарства для успокоения больного] Питера:

Унция репутации стоит фунта работы.

Аксиома Вейля

В любой организации работа тяготеет к самому низкому уровню иерархии.

Закон Имхоффа

Всякая бюрократическая организация похожа на отстойник: самые крупные куски всегда стремятся подняться наверх.

Третий закон Паркинсона

Расширение означает усложнение, а усложнение -- разложение.

Четвертый закон Паркинсона

Число людей в рабочей группе имеет тенденцию возрастать независимо от объема работы, которую надо выполнить.

Пятый закон Паркинсона

Если есть способ отложить принятие важного решения, настоящий чиновник всегда им воспользуется.

Аксиомы Паркинсона

Всякий начальник стремится к увеличению числа подчиненных, а не соперников. Начальники создают работу друг для друга.

Закон Корнуэлла

Начальство склонно давать работу тем, кто менее всего способен ее выполнить.

Закон добровольного труда Зимерги

Люди согласны сделать работу, когда необходимость в этом уже отпала.

Закон связей

Неизбежным результатом расширяющихся связей между различными уровнями иерархии является возрастающая область непонимания.

Закон своенравия природы

Нельзя заранее правильно определить, какую сторону бутерброда мазать маслом.

Закон избирательного тяготения

Предмет упадет таким образом, чтобы нанести наибольший ущерб.

Следствие Дженнинга:

Вероятность того, что бутерброд упадет маслом вниз, прямо пропорциональна стоимости ковра.

Следствие Клипштейна:

Уронят самую хрупкую деталь.

Закон цеха Энтони

Любой инструмент, если его уронят, закатывается в самый недоступный угол цеха.

Следствие:

Закатываясь в угол, он сначала ударит вас по пальцам ноги.

Принцип запасных частей

Во время поиска небольших запасных частей, упавших с рабочего места, вероятность их обнаружения прямо пропорциональна размеру детали и обратно пропорциональна их значению для завершения работы.

Закон Поля

С пола упасть нельзя.

Закон Уатсона

Надежность оборудования обратно пропорциональна числу и положению лиц, за ним наблюдающих.

Второй закон Вышковского

Все можно наладить, если вертеть в руках достаточно долго.

Закон Лоуэри

Заело деталь -- надави на нее. Если она сломалась -- ничего: все равно ее надо было заменять.

Закон Шмидта

Если достаточно долго портить машину, она сломается.

Первый закон противодействия Фудда

Толкните что-нибудь тяжелое, и оно опрокинется.

Аксиома Кана

Если ничто другое не помогает, прочтите, наконец, инструкцию.

ИСКУССТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Первый закон корректировки

Информация, ведущая к обязательному изменению проекта, поступит к автору этого проекта тогда и только тогда, когда чертежи уже выполнены.

Следствие:

В простых случаях, когда отчетливо виден один явно правильный вариант и один явно неправильный вариант, часто разумнее выбрать неправильный, чтобы быстрее приступить к неизбежным исправлениям.

Второй закон корректоровки

Чем безобиднее на вид изменение, тем большим будет его влияние в дальнейшем и тем больше чертежей придется изменять.

Закон прикладной неразберихи

Деталь, которую завод забыл поставить, обеспечивает 75% объема поставок. Разобравшись, вы легко обнаружите, что завод не только забыл ее поставить, но 50% времени ее вообще не производил.

Следствия:

Доставка на грузовике, обычно требующая одного дня, займет 5 дней, если вы ждете именно этот грузовик.

Добавив 2 недели к положенному по графику сроку на непредвиденные задержки, добавьте еще 2 недели на непредвиденность самих непредвиденных задержек.

Теорема Вышковского

Независимо от единиц измерения, используемых поставщиком или покупателем, производитель будет использовать свои собственные произвольные единицы измерения, переводимые в единицы поставщика или покупателя с помощью странных и неестественных коэффициентов пересчета.

Уравнения Снэйфу

В задаче из N уравнений всегда будет N+1 неизвестная.

Самый необходимый предмет или самая необходимая информация будут наименее доступны.

Как только вы испробуете все возможные способы решения и не найдете подходящего, тут же найдется решение, простое и очевидное для всех других людей.

Закон Микша

Если у веревки есть один конец, значит, у нее должен быть и другой.

Законы машинного программирования

Любая действующая программа устарела.

Любая программа обходится дороже и требует больших затрат времени, чем предполагалось.

Если программа полностью отлажена, ее нужно скорректировать.

Любая программа стремится занять всю доступную память.

Ценность программы прямо пропорциональна весу ее выдачи.

Сложность программы растет до тех пор, пока не превысит способности программиста.

Постулаты Трутмена по программированию

Самая грубая ошибка будет выявлена, лишь когда программа пробудет в производстве по крайней мере полгода.

Контрольные перфокарты, которые решительно не могут стоять в неправильном порядке, будут перепутаны.

Если назначается специальный человек для контроля за чистотой исходной информации, то найдется изобретательный идиот, который придумает способ, чтобы неправильная информация прошла через этот контроль.

Законы ненадежности Джилба

Компьютеры ненадежны, но люди еще ненадежнее.

Любая система, зависящая от человеческой надежности, ненадежна.

Число ошибок, которые нельзя обнаружить, бесконечно в протоповес числу ошибок, которые можно обнаружить, -- оно конечно по определению.

В поиски повышения надежности будут вкладываться средства до тех пор, пока они не превысят величину убытков от неизбежных ошибок или пока кто-нибудь не потребует, чтобы была сделана хоть какая-то полезная работа.

Закон Брука

Увеличение числа участников при подготовке опаздывающей программы только замедляет процесс.

Законы мира ЭВМ по Голубу

Неточно спланированная программа требует в три раза больше времени, чем предполагалось; тщательно спланированная -- только в два раза.

Работающая над программой группа питает отвращение к еженедельной отчетности о достигнутых результатах, поскольку она слишком явно свидетельствует об отсутствии таковых.

Принцип Шоу

Создайте систему, которой сможет воспользоваться даже дурак, и только дурак захочет ею пользоваться.

Умение вести научные исследования

Первый закон работы в лаборатории: горячая колба выглядит точно так же, как и холодная.

Правило для лаборантов: Когда не знаешь, что именно ты делаешь, делай это тщательно.

Восьмое правило Фингейла

Работа в команде очень важна. Она позволяет свалить вину на другого.

Кредо Фингейла

Истина в науке. Не позволяйте фактам вводить вас в заблуждение.

Краткий определитель современных наук

Если зеленое или дергается – это биология.

Если дурно пахнет – химия.

Если не работает – физика.

Закон Муэнча

Ничто так не способствует успешному внедрению новшеств, как отсутствие проверок.

Закон стратиграфии Мэя

Качество корреляционной зависимости обратно пропорционально плотности точек.

Законы экспериментирования Весилинда

Если воспроизвести эксперимент сложно, проведите его единожды.

Если требуется провести прямую, получайте ее только по двум точкам.

Закон технологии Лермана

Любую техническую проблему можно преодолеть, имея достаточно времени и денег.

Следствие Лермана:

Вам всегда будет не хватать либо времени, либо денег.

Лемма о предотвращении нововведения Роки

Финансирующие организации откажутся от вашего предложения, если его результаты не будут известны заранее.

Второй постулат большого пальца

Простая и приемлемая ложь полезнее сложной и непонятной истины.

Первый закон Джонса

Ученый, сделавший существенный вклад в любую область исследований и продолжающий работать в ней достаточно долго, становится здесь камнем преткновения прогресса - прямо пропорционально значимости своего первоначального вклада.

Закон Мэнна

Если ученый обнаружил факт, пригодный для печати, то последний становится центральным элементом его теории.

Следствие:

Эта теория, в свою очередь, становится центральной для всего научного направления.

Правило линейки

Прямых линий не бывает.

Закон ошибок Грельба

При любой последовательности вычислений ошибки начнут выявляться на том конце, который противостоит началу проверки.

Аксиома Робертса

Существуют только ошибки.

Следствие Бермана из аксиомы Робертса:

Что для одного ошибка, для другого -- исходные данные.

Пятый закон ненадежности

Ошибаться человеку свойственно, но окончательно все запутать может только компьютер.

Третий закон Грида

Машинная программа выполняет то, что вы ей приказали делать, а не то, что бы вы хотели, чтобы она делала.

Первая компьютерная аксиома Лео Бейзера

Закладывая что-то в ЭВМ, помните, куда вы это положили.

Руководство по системному программированию Штейнбаха

Никогда не выявляйте в программе ошибки, если не знаете, что с ними дальше делать.

НАУКА ПОТРЕБЛЯТЬ И ИСКУССТВО ПРОДАВАТЬ

Закон Хеблока

Если товар хорош, его перестают выпускать.

Закон Голда

Если обувь по ноге, то она отвратительно выглядит.

Законы покупки одежды Хедли

Если вам понравился костюм, то вашего размера нет.

Если и костюм понравился, и нужный размер есть, то он все равно на вас как-то не сидит.

И нравится, и подходит, но не по карману.

И нравится, и подходит, и по карману, но при первой же примерке трещит по швам.

Основной принцип сделки Финмэна

Того, что вам нравится, всегда нет в продаже.

Правила Хешайза

Товар с этикеткой "Новинка" или "Улучшенная модель" таковым не является.

Обе эти этикетки означают, что цена подскочила.

Этикетки "Абсолютно новый товар" или "Потрясающая новинка" означают, что цена ползет вверх.

Первый закон потребления Синтето

60-ти дневная гарантия означает, что товар развалится на 61-й день.

Закон "товаров-почтой" Савиньяно

Если вы не пожалуетесь, то никогда не получите то, что заказывали. Если все-таки пожалуетесь, то получите заказ до того, как ваше сердитое письмо дойдет по адресу.

Закон Льюиса

Всегда хотят купить то, что осталось в одном экземпляре.

ИЕРАРХОЛОГИЯ И НАУКА ЗАСЕДАТЬ

Постулат Паркинса

Чем ниже сидишь, тем больше бьют.

Постулат Харрисона

На каждое действие есть равная ему продиводействующая критика.

Правило Роджерса

Проект примут только когда никого из членов комиссии нельзя будет обвинить в случае провала, но зато при успехе все смогут претендовать на поощрение.

Теорема неизбежности Бахмана

Чем больше затраты на выполнение плана, тем меньше шансов отказаться от него - даже если он окажется несостоятельным.

Следствие:

Чем выше престиж людей, стоящих за планом, тем меньше шансов его отмены.

Закон Конвэя

В любой организации всегда найдется человек, знающий что на самом деле происходит. Его-то и надо уволить.

Закон обратного действия Стюарта

Легче получить прощение, чем разрешение.

Теорема о подборе кадров Лофтуса

Приглашенные издалека специалисты всегда кажутся лучше доморощенных. (Нет пророка в своем отечестве.)

Прием на работу – это победа надежды над опытом.

Пятый закон управления Лофтуса

Руководи по книге, даже если не знаешь ни имени автора, ни названия.

Первое правило неполноценности начальства

Не давайте понять своему начальнику, что вы – умнее.

Закон Уистлера

Никогда не знают, кто прав, но всегда известно, кто в ответе.

Законы исходных данных Спенсера

Каждый может принимать решение, располагая достаточной информацией.

Хороший руководитель принимает решение и при ее нехватке.

Идеальный - действует в абсолютном неведении.

Правило Готлиба

Если начальник пытается произвести впечатление на подчиненных знанием деталей, он теряет из виду конечную цель.

Первое правило негативного предвидения

Вы уберезете себя от множества ненужных хлопот, если сожжете мосты сразу, как только подойдете к ним.

Исходный принцип социо-экономики

В иерархической системе оплата труда прямо пропорциональна привлекательности и легкости выполняемой работы.

Закон профессиональной практики Дрю

Кто платит меньше всех, больше всех жалуется.

Закон Кона

У бюрократов поток бумаг тем обильнее, чем больше времени тратится на отчеты о все меньшем объеме работы. Устойчивое состояние достигается, когда все свое время вы тратите на отчет о ничегонеделанье.

Второй закон Макдональда

Консультанты – загадочные люди, они они запрашивают у компании какой-нибудь показатель, а затем выдают его в отчете.

Закон Дингла

Если у кого-то что-то упало, то пнут, но не подберут.

Закон Кушнера

Шансы на выполнение работы обратно пропорциональны числу лиц, по долгу службы обязанных это сделать.

Принцип Пфейфера

Никогда не принимайте решения сами, если можно заставить решить кого-либо другого.

Следствие:

Никто не запишет то, что вы могли сделать, но не сделали, однако у каждого есть список ваших ошибок.

Закон Джо

Человек, с которым вам с трудом удалось подружиться, будет первым, кого уволят при реорганизации.

Принцип "спеши-и-жди" Лопошайского

Пришел рано утром – уже отменили. Разбиваешься в лепешку, чтобы придти вовремя - ждешь. Задержался – опоздал безнадежно.

Аксиома Гурда

На собраниях – экономят минуты и теряют часы.

Закон Матильды об образовании подкомитетов

Стоит выйти из комнаты, как тебя тут же выберут.

Закон управления Веллингтона

Наверху собираются сливки. И пена тоже.

СОЦИАЛЬНАЯ МЭРФОЛОГИЯ

Закон Ширли

Большинство людей достойны друг друга.

Законы любви, предложенные Артуром

Люди к которым вас влечет, неизменно думают, что вы им кого-то напоминаете.

Если вы наконец-то отважились отправить любовное письмо, то оно так долго будет идти по почте, что вы за это время успеете выставить себя на посмешище.

Романтические жесты других кажутся необычными и волнующими. А ваши собственные - глупыми и неуклюжими.

Закон свадебных затрат Тома

Продолжительность брака обратно пропорциональна расходам на свадьбу.

Правило соседства по комнате

Тот, кто храпит, засыпает первым.

Логические предложения Кольварда

Все вероятности равны 50%. Либо случится, либо нет.

Неосознанный комментарий:

Это особенно верно, когда имеешь дело с женщиной.

Комментарий Грельба к положениям Кольварда:

Достоверность этого утверждения на 90% не в вашу пользу.

Принцип пересекающихся знакомых

Вероятность встретить приятелей возрастает, если вы идете с персоной, знакомство с которой вам не хотелось бы афишировать.

Жалоба Чейтса

Если вы помогли другу в беде, он наверняка вспомнит о вас, когда снова окажется в беде.

Закон Деннистона

Добродетель – сама по себе наказание.

Следствие:

Если вы однажды что-то сделали правильно, то кто-нибудь обязательно попросит вас сделать это еще раз.

Комментарий Блоха:

Следствие абсолютно соответствует следующему утверждению: добродетель не остается безнаказанной.

Наблюдение Рона для подростков

Прыщи на лице появляются где-то за час до свидания.

Царапина на пластинке всегда проходит через самую любимую песню.

Основополагающий принцип социо-генетики

Комплекс превосходства передается по наследству.

Лозунг профессора Блока

Прости и помни.

Первый постулат Пардо (из "Закона Мэрфи")

Все, что есть хорошего в жизни, либо незаконно, либо аморально, либо ведет к ожирению.

Закон Якоба

Ошибаться человеку свойственно, но сваливать ошибки на других – еще типичнее.

Совет Эдельштейна

Не заботьтесь о том, что другие люди о вас подумают. Они слишком обеспокоены тем, что думаете вы о них.

Закон Мидера

Что бы с вами ни случилось, все это уже случалось с кем-то из ваших знакомых, только было еще хуже.

Закон Боклэджа

Тот, кто смеется последним, возможно не понял шутки.

СИСТЕМАТИКА
Основная теорема

Новые системы плодят новые проблемы.

Следствие:

Не следует без необходимости плодить новые системы.

Обобщенный принцип неопределенности

Системы имеют тенденцию расти и по мере роста взаиморастворяться.

Другие формулировки:

Сложные системы приводят к неожиданным последствиям.

Совокупное поведение больших систем предсказать нельзя.

Следствие. Теорема о неаддитивности поведения систем

Большая система, образованная увеличением размеров меньшей, ведет себя совсем не так, как ее предшественница.

Недостоверность информации об исполнении служебных обязанностей

Люди внутри системы ведут себя совсем не так, как предписано.

Недостоверность информации о выполняемой работе

Сама система ведет себя не так, как предписано.

15-й закон систематики

Действующая сложная система неизменно образуется из действующей простой системы.

16-й закон систематики

Сложная система, спроектированная наспех, никогда не работает, и исправить ее, чтобы заставить работать, невозможно.

Основные постулаты развитой теории систем

Все – система.

Все – часть еще большей системы.

Вселенная бесконечно систематизированна как снизу вверх (все более крупные системы), так и сверху вниз (меньшие системы).

Все системы бесконечно сложны. (Иллюзия простоты возникает из-за сосредоточения внимания на одной или нескольких переменных.)

Принцип Шательера

Сложные системы имеют тенденцию протопоставлять себя своим же функциям.

МЕТА-ЗАКОНЫ

Закон Диджиованни

Число законов стремится заполнить все доступное для публикации пространство.

Благославление Лео Роджерса на вторую книгу "Закона Мэрфи"

Если есть ради чего стараться, то не грех и перестараться.

Наблюдение Роджерса относительно законов

Чем выше инстанция, тем меньше там ценятся закон Мэрфи, принцип Питера и т.п.

Высказывание Яффа

Есть вещи, которые мы не можем знать, но невозможно узнать, что это за вещи.

Закон Муира

Когда мы пытаемся вытащить что-нибудь одно, оказывается, что оно связано со всем остальным.

Аксиома Дучарма

Если рассмотреть проблему достаточно внимательно, то вы увидите себя как часть этой проблемы.

Последний закон

Если одновременно могли произойти несколько неприятностей, но этого не случилось, в конечном счете лучше, если бы они все-таки произошли.

В этой связи можно применить и **метод "вредных советов"** Григория Остера [Остер, 1995]: "Недавно ученые открыли, что на свете бывают непослушные дети, которые все делают наоборот. Им дают полезный совет: "Умывайтесь по утрам" – они берут и не умываются. Им говорят: "Здоровайтесь друг с другом" – они тут же начинают не здороваться. Ученые придумали, что таким

детям нужно давать не полезные, а вредные советы. Они все сделают наоборот, и получится как раз правильно".

Метод "вредных советов" применим к участникам образовательного процесса, находящимся на уровне развития левополушарного восприятия, познания и освоения действительности, характеризующегося противоречиво-критическим отношением к миру, все проявления которого воспринимаются при этом "в штыки". Данная ситуация развития у детей и юношей критического мышления в стихотворной юмористической форме доведена Г.Остером до абсурда.

Потерявшийся ребенок
Должен помнить, что его
Отведут домой, как только
Назовет он адрес свой.
Надо действовать умнее,
Говорите: "Я живу
Возле пальмы с обезьяной
На далеких островах".
Потерявшийся ребенок,
Если он не дурачок,
Не упустит верный случай
В разных странах побывать.

Кто не прыгал из окошка
Вместе с маминым зонтом,
Тот лихим парашютистом
Не считается пока.
Не лететь ему, как птице,
Над взволнованной толпой,
Не лежать ему в больнице
С забинтованной ногой.

Если всей семьей купаться
Вы отправились к реке,
Не мешайте папе с мамой
Загорать на берегу.
Не устраивайте крика,
Дайте взрослым отдохнуть.
Ни к кому не приставая,
Постарайтесь утонуть.

Нет приятнее занятия,
Чем в носу поковырять.
Всем ужасно интересно,
Что там спрятано внутри.
А кому смотреть противно,
Тот пускай и не глядит.
Мы же в нос к нему не лезем,
Пусть и он не пристаёт.

Если вас поймала мама
За любимым делом вашим,
Например, за рисованием
В коридоре на обоях,
Объясните ей, что это –
Ваш сюрприз к Восьмому марта.

Называется картина:
"Милой мамочки портрет".

Родился девочкой – терпи
Подножки и толчки.
И подставляй косички всем,
Кто дернуть их не прочь.

Зато когда-нибудь потом
Покажешь кукиш им
И скажешь: "Фигушки, за вас
Я замуж не пойду!"

Если вы с друзьями вместе
Веселитесь во дворе,
А с утра на вас надели
Ваше новое пальто,
Нужно сделать его старым.
Это делается так:
Залезайте прямо в лужу,
Покатайтесь по земле,
И немножко на заборе
Повисите на гвоздях.
Очень скоро станет старым
Ваше новое пальто,
Вот теперь спокойно можно
Веселиться во дворе.
Можно смело ползать в лужах
И кататься по земле,
И взбираться на заборы,
Повисая на гвоздях.

Бейте палками лягушек.
Это очень интересно.
Отрывайте крылья мухам,
Пусть побегают пешком.
Тренируйтесь ежедневно,
И наступит день счастливый -
Вас в какое-нибудь царство
Примут главным палачом.

Не соглашайся ни за что
Ни с кем и никогда,
А кто с тобой согласен, тех
Трусливыми зови.
За это все тебя начнут
Любить и уважать.
И всюду будет у тебя
Полным полно друзей.

Если вы собрались другу
Рассказать свою беду,
Брать за пуговицу друга
Бесполезно - убежит,
И на память вам оставит

Эту пуговицу друг.
Лучше дать ему подножку,
На пол бросить, сверху сесть
И тогда уже подробно
Рассказать свою беду.

Посмотрите, что творится
В каждом доме по ночам.
Отвернувшись к стенке носом,
Молча взрослые лежат.
Шевелят они губами
В беспросветной темноте
И с закрытыми глазами
Пяточкой дергают во сне.
Ни за что не соглашайтесь
По ночам идти в кровать.
Никому не позволяйте
Вас укладывать в постель.
Неужели вы хотите
Годы детские свои
Провести под одеялом,
На подушке, без штанов?

Есть верное средство понравиться взрослым:
С утра начинайте орать и сорить,
Подслушивать, хныкать, по дому носиться
Лгаться и кланчить подарки у всех.
Хамите, хитрите, дразните и врите,
А к вечеру вдруг перестаньте на час, –
И сразу, с улыбкой растроганной глядя,
Все взрослые вас по головке погладят
И скажут, что вы замечательный мальчик
И нету ребенка приятнее вас.

Если ждет вас наказание
За плохое поведение,
Например, за то, что в ванной
Вы свою купали кошку,
Не спросивши разрешенья
Ни у кошки, ни у мамы,
Предложить могу вам способ,
Как спастись от наказания.
Головою в пол стучите,
Бейте в грудь себя руками
И рыдайте, и кричите:
"Ах, зачем я мучил кошку!?
Я достоин страшной кары!
Мой позор лишь смерть искупит!"
Не пройдет и полминуты,
Как, рыдая вместе с вами,
Вас простят и, чтоб утешить,
Побегут за сладким тортом.
И тогда спокойно кошку
Вы за хвост ведите в ванну,

Ведь наябедничать кошка
Не сумеет никогда.

Если вы окно разбили,
Не спешите признаваться.
Погодите, – не начнется ль
Вдруг гражданская война.
Артиллерия ударит,
Стекла вылетят повсюду,
И никто ругать не станет
За разбитое окно.

Бей друзей без передышки
Каждый день по полчаса,
И твоя мускулатура
Станет крепче кирпича.
А могучими руками,
Ты, когда придут враги,
Сможешь в трудную минуту
Защитить своих друзей.

Никогда не мойте руки,
Шею, уши и лицо.
Это глупое занятие
Не приводит ни к чему.
Вновь испачкаются руки,
Шея, уши и лицо,
Так зачем же тратить силы,
Время попусту терять.
Стричься тоже бесполезно,
Никакого смысла нет.
К старости сама собою
Облысеет голова.

Никогда не разрешайте
Ставить градусник себе,
И таблеток не глотайте,
И не ешьте порошков.
Пусть болят живот и зубы,
Горло, уши, голова,
Все равно лекарств не пейте,
И не слушайте врача.
Перестанет биться сердце,
Но зато наверняка
Не прилепят вам горчичник
И не сделают укол.
Если ты попал в больницу
И не хочешь там валяться,
Жди, когда к тебе в палату
Самый главный врач придет.
Укуси его - и сразу
Кончится твое лечение,
В тот же вечер из больницы
Заберут тебя домой.

Если мама в магазине
Вам купила только мячик
И не хочет остальное,
Все, что видит, покупать,
Станьте прямо, пятки вместе,
Руки в стороны расставьте,
Открывайте рот пошире
И кричите букву "А"!
И когда, роня сумки,
С воплем: "Граждане! Тревога!"
Покупатели помчатся
С продавцами во главе,
К вам директор магазина
Подползет и скажет маме:
"Заберите все бесплатно,
Пусть он только замолчит".

Если ты остался дома
Без родителей один,
Предложить тебе могу я
Интересную игру
Под названием "Смелый повар"
Или "Храбрый кулинар".
Суть игры в приготовленьи
Всевозможных вкусных блюд.
Предлагаю для начала
Вот такой простой рецепт:
Нужно в папины ботинки
Вылить мамины духи,
А потом ботинки эти
Смазать кремом для бритья,
И, полив их рыбьим жиром
С черной тушью пополам,
Бросить в суп, который мама
Приготовила с утра.
И варить с закрытой крышкой
Ровно семьдесят минут.
Что получится узнаешь,
Когда взрослые придут.

Если друг твой самый лучший
Поскользнулся и упал,
Покажи на друга пальцем
И хватайся за живот.
Пусть он видит, лежа в луже, –
Ты ничуть не огорчен.
Настоящий друг не любит
Огорчать своих друзей.

Если вы еще не твердо
В жизни выбрали дорогу
И не знаете, с чего бы
Трудовой свой путь начать,
Бейте лампочки в подъездах –

Люди скажут вам "спасибо".
Вы поможете народу
Электричество беречь.

Решил подраться – выбирай
Того, кто послабей.
А сильный может сдачи дать,
Зачем тебе она?
Чем младше тот, кого ты бьешь,
Тем сердцу веселей
Глядеть, как плачет он, кричит,
И мамочку зовет.
Но если вдруг за малыша
Вступился кто-нибудь,
Беги, кричи и громко плачь,
И мамочку зови.

Если ты в своем кармане
Ни копейки не нашел,
Загляни в карман к соседу, -
Очевидно, деньги там.

Если твой сосед по парте
Стал источником заразы,
Обними его - и в школу
Две недели не придешь.

Чтобы самовозгоранья
В доме не произошло,
Выходя из помещенья
Уноси с собой утюг.
Пылесос, электроплитку,
Телевизор и торшер
Лучше, с лампочками вместе,
Вынести в соседний двор.
А еще надежней будет
Перерезать провода,
Чтоб во всем твоём районе
Сразу вырубился свет.
Тут уж можешь быть уверен
Ты почти наверняка,
Что от самовозгоранья
Дом надежно уберег.

Когда состаришься – ходи
По улице пешком.
Не лезь в автобус, все равно
Стоять придется там.
И нынче мало дураков,
Чтоб место уступать,
А к тем далеким временам
Не станет их совсем.

Убегая от трамвая,
Не спеши под самосвал.
Погоди у светофора
Не покажется пока
Скорой помощи машина –
В ней полным полно врачей
Пусть они тебя задавят.
Сами вылечат потом.

Если вас зовут обедать,
Гордо прячьтесь под диван
И лежите там тихонько,
Чтоб не сразу вас нашли.
А когда из-под дивана
Будут за ноги тащить,
Вырывайтесь и кусайтесь,
Не сдавайтесь без борьбы.
Если все-таки достанут
И за стол посадят вас,
Опрокидывайте чашку,
Выливайте на пол суп.
Зажимайте рот руками,
Падайте со стула вниз.
А котлеты вверх бросайте,
Пусть прилипнут к потолку.
Через месяц люди скажут
С уважением о вас:
"С виду он худой и дохлый,
Но зато характер тверд".

Если к папе или к маме
Тетя взрослая пришла
И ведет какой-то важный
И серьезный разговор,
Нужно сзади незаметно
К ней подкрасться, а потом
Громко крикнуть прямо в ухо:
"Стой! Сдавайся! Руки вверх!"
И когда со стула тетя
С перепугу упадет
И прольет себе на платье
Чай, компот или кисель,
То, наверно, очень громко
Будет мама хохотать,
И, гордясь своим ребенком,
Папа руку вам пожмет.
За плечо возьмет вас папа
И куда-то поведет.
Там, наверно, очень долго
Папа будет вас хвалить.

Требуют тебя к ответу?
Что ж, умеи держать ответ.
Не трясись, не хнычь, не мямли,

Никогда не прячь глаза.
Например, спросила мама:
"Кто игрушки разбросал?"
Отвечай, что это папа
Приводил своих друзей.
Ты подрался с младшим братом?
Говори, что первый он
Бил тебя ногой по шее
И ругался как бандит.
Если спросят, кто на кухне
Все котлеты искусал,
Отвечай, что кот соседский,
А, возможно, сам сосед.
В чем бы ты ни провинился,
Научись держать ответ.
За свои поступки каждый
Должен смело отвечать.

Дразниться лучше из окна,
С восьмого этажа.
Из танка тоже хорошо,
Когда крепка броня.
Но если хочешь довести
Людей до горьких слез,
Их безопаснее всего
По радио дразнить.

Не обижайтесь на того,
Кто бьет руками вас,
И не ленитесь каждый раз
Его благодарить,
За то, что не жалея сил,
Он вас руками бьет,
А мог бы в эти руки взять
И палку, и кирпич.

Если друг на день рожденья
Пригласил тебя к себе,
Ты оставь подарок дома –
Пригодится самому.
Сесть старайся рядом с тортом.
В разговоры не вступай.
Ты во время разговора
Вдвое меньше съешь конфет.
Выбирай куски помельче,
Чтоб быстрее проглотить.
Не хватай салат руками –
Ложкой больше зачерпнешь.
Если вдруг дадут орехи,
Сыпь их бережно в карман,
Но не прячь туда варенье –
Трудно будет вынимать.

2. АНЕКДОТ КАК ЮМОРИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО

Юмор занимает существенное место в жизни людей и пронизывает все сферы человеческой деятельности. Вместе с тем до настоящего времени не существует единого объяснения феномена юмора. Поэтому любой прогресс в деле постижения этого феномена позволит сформировать новые эффективные инструменты оптимизации межличностного взаимодействия в условиях современного «информационного взрыва».

Слово «юмор» имеет латинское происхождение. Вначале оно означало жидкость (сок), затем – темперамент (в связи со взглядами средневековых врачей на темперамент как на сочетание телесных жидкостей: крови, желчи, слизи) и настроение. Англичане переименовали "humour" в юмор, в этом виде слово вошло в русский язык. Оно стало обозначать давно известные в России шаль, глум, шутку, колкость, забаву или насмешку.

Однако «шутить» в русском языке – это совсем не значит делать хорошо. Шутить, по-русски, – значит «говорить, делать что-то ради одной забавы, потехи, смеха, веселья; балагурить, балясничать; шалить, проказить, тешить себя и людей пустой выдумкой» [Даль, 2000, с. 726].

Среди основных функций юмора можно выделить познавательную и социализирующую функции. Познавательная ценность юмора во многом определяет его роль в процессе социализации. Уже с первых дней жизни, смеясь, человек начинает познавать мир. Поэтому большая часть детской литературы развлекает и веселит. К. Чуковский объяснял популярность детских стишков тем, что они являются способом проверки интеллекта читателя, повышающим его самооценку и улучшающим настроение.

А смешные задачки Г. Остера позволяют развить интерес у детей к основам математики ("Отплякиваясь от сурых пляк, каждый хамсик шныряет на глын по 5 гнусиков. Сколько гнусиков шнырнут на глын 12 хамсиков, отплякивающих от сурых пляк").

Всегда легче запомнить какую-нибудь смешную историю, нелепую картинку, нежели самую простую формулу или правило. Трудно не сохранить в памяти такую сентенцию: "Проходят рядом толстый с тонким, они идут, не понимают, что букву Ы напоминают".

И, безусловно, резко упрощается понимание обычного математического правила, произнесенного в шутку: «Биссектриса – это крыса, которая бежит по углам и делит угол пополам». Можно не сомневаться, что такое "определение" какого-либо правила или понятия никогда не забудется.

Известно, что из огромного объема информации, воспринимаемого человеком практически мгновенно (10^9 бит в секунду!), лишь 10^2 бит/с проходит через сферу сознания (это так называемое "бутылочное горлышко" внимания [Венгер, 1997]). В свете этого становится ясно, что без юмора, вербальной и графической образности в изложении учебного материала нельзя достичь больших успехов при интенсивном обучении.

Юмор является совершенно уникальным средством передачи опыта. Не случайно библейская Премудрость Божия на иврите звучит как «хохма» [Столович, 1999, с. 244]. Действительно, различные формы юмора (присказки, пословицы, поговорки, анекдоты и др.) очень эффективны в этой роли. Они хорошо запоминаются, так как при этом в большой степени задействуется эмоциональная сфера.

Юмор обычно парадоксален и требует интеллектуальных усилий для постижения его смысла. Неожиданное превращение непонятного в понятное производит эффект озарения, что сопровождается радостью и смехом. Несмотря на свою парадоксальность, юмор имеет под собой вполне рациональную основу, разрушающую стереотипы мышления и поведения; он способствует привитию творческого взгляда на жизнь.

Чем старше человек, тем сильнее его обучение сопряжено с преодолением сложившихся стереотипов. Юмор, как отмечает П.В. Симонов в своей книге "Созидающий мозг", нужен человеку для поддержания гибкости мышления, а, следовательно, "превентивной вооруженности", то есть готовности к эффективному поведению в совершенно новых ситуациях. Эту же цель преследует и обучение.

Юмор всегда открывает что-то новое: противоречивость близких явлений или схожесть далёких, неожиданные качества в знакомом. Это специфическая форма познания действительности.

Э. де Боно находит в юморе общую основу с интуицией и творческими *способностями* [Боно, 1997, с. 9]. У А. Шопенгауэра юмор выступает частью теории познания. Рассмеяться – значит понять объект, его суть.

Юмор – специфический способ познания мира, это разновидность творчества. Основываясь больше на интуиции, чем на логике, юмор помогает передать целостный фрагмент реальности, используя при этом минимум средств, своего рода «гиперссылки» на уже известные факты, сгруппированные в неожиданном порядке. Так, для объяснения шутки требуется гораздо больше времени и слов, чем просто для её рассказа.

Прежде, чем включать в обучение элементы юмористики, безусловно, необходимо определить характер юмора, максимально близкого целевой аудитории. При этом учитываются следующие факторы: психологические характеристики (психологический профиль) обучающихся, черты личности, уровень интеллекта, мотивы, потребности, профессиональные интересы, национальные особенности. Если группа обучающихся однородна и обладает схожим тезаурусом и мировоззрением, то различия в индивидуальном восприятии юмора будут несущественны.

С другой стороны, юмор сам по себе и реакция аудитории на него помогают определить социальный статус и черты личности обучающихся. Когда кто-то в коллективе использует шутку, на самом деле он предлагает другим свое видение ситуации. Остальные участники оценивают, насколько это видение соответствует их представлениям о ситуации. Если они узнают (и признают) собрата, то выражают это приступами хохота, а не вежливыми смешками.

Главное, о чем необходимо помнить при обучении, что «образование – это, что остается, когда выученное забыто». А юмор способствует этому, вызывая веселое настроение, повышающее активность и работоспособность обучающихся. Не случайно специалист по психологии творчества, автор бестселлера "*Элементы практической психологии*" Р.М. Грановская советует во время лекций использовать не менее чем по одному наглядному примеру или анекдоту каждые 15–20 минут.

Начинает складываться типология юмора в обучении [Олехович, 2006]. По признаку направленности М. Олехович и Н. Костицын выделяют смех над собой и над другими (присутствующими или нет). По их мнению, смех над отсутствующими может показаться неприличным, но может очень спланировать участников и снимать ответственность за этот смех.

По функциям, реализуемым в ходе обучения юмор может быть:

- 1) активизирующим – повышающим внимание и активность;
- 2) релаксирующим – способствующим переключению внимания и отдыху;
- 3) мотивирующим – побуждающим к определенным действиям;
- 4) нормирующим – выступающим в качестве обратной связи или групповых санкций;
- 5) иллюстрирующим – использоваться в качестве примеров.

По модальности юмор бывает черным и белым. Черный юмор бывает полезен, когда ситуация в обучающейся организации так плоха, что остается только управленческо-гомеопатический принцип – "клин клином".

Шутки могут быть приличными или неприличными. Такое деление применимо к группам обучающихся, где преобладают мужчины.

Наиболее эффективные методы юмористического обучения – образные и командно-соревновательные, так как они в наибольшей степени затрагивают эмоциональную сферу и побуждают командное творчество, что, в свою очередь, позволяет запомнить результаты творений и обсуждений на более долгий срок. Так возникают корпоративные шутки.

В качестве основных направлений использования средств юмористики в обучении можно назвать следующие:

1) "Иллюстрации". Это ситуации, когда анекдоты и шутки, используются в качестве примеров во время обучения. Нетрудно представить результат воздействия следующей шутки: «Военно-промышленный комплекс сворачивает свои программы по созданию оружия с элементами искусственного интеллекта – опытный образец "умной" бомбы так и не удалось выпихнуть из самолета».

2) "Затравки". Это случаи, когда анекдоты, шуточные задачи, используются в качестве повода для дискуссии. Например, для этого применяется цитирование типа: "Уже знак параграфа выглядит как орудие пытки" (Е. Лец) или "Природа подобна женщине, которая... показывая из-под своих

нарядов то одну часть своего тела, то другую, подает своим настойчивым поклонникам некоторую надежду узнать её когда-нибудь всю" (Д. Дидро).

3) "Загадки". В этих случаях преподаватель зачитывает первую половину анекдота или шуточного высказывания, а обучающиеся должны предложить концовку.

4) "Командная метафоризация". Это, по сути, командное рисование, изображение или описание символических образов с последующим разгадыванием другими командами изображенных символов.

5) "Обзывалки" – варианты ситуаций в обучении, когда преподаватель рассказывает о некоем объекте или процессе, а обучающиеся предлагают его образное название.

6) В ходе обучения персонала современных компаний разыгрываются ситуации под названием «Визитные карточки клиентов», где обучающиеся определяют типы клиентов, образно называя, рисуя символические фотографии, описывая особенности поведения и работы с данным типом клиента (или подчиненного).

7) Практикуется игра "Корпоративный КВН" с формированием команд и последующим выполнением заданий в соревновательном режиме.

Любое обучение (в т.ч. профессиональное), по образному выражению Дж. Родари, "не должно проходить угрюмо". А юмор активизирует мышление обучающихся, затрагивая многие механизмы в мозге человека. Интуиция и юмор основаны на перестройке схем. Они продукты сознания, но для них характерно внезапное, нешаблонное переключение с одной информационной линии на другую [Шевырев, 1995].

Если временное переключение порождает юмор, то постоянное – интуицию. Юмор и интуиция отвергают ограничения, выработанные прямолинейно-логическим сознанием, разрывают старые и создают новые связи. Гелотолог⁷¹ У. Фрай из Стэнфордского университета (США) провел ряд опытов по изучению влияния смеха на здоровье человека. У студентов-добровольцев в процессе показа видеокассет с комедиями каждые 10 минут брали анализы крови. Оказалось, что в наиболее смешные моменты в кровь выбрасывается дополнительное количество белых кровяных шариков, что повышает иммунитет организма. Кроме того, смех улучшает деятельность сердца, сосудов и повышает тонус мышц. У. Фрай подсчитал, что 3 минуты здорового смеха в день способны заменить 10 минут активных физических упражнений.

Даже само ожидание смеха вызывает в организме человека положительные физиологические изменения на гормональном уровне. По сообщению Ли Бёрка (профессора научно-исследовательского центра LLUAHSC) на конференции биологов в Сан-Франциско, уже предвкушение «радостного смеха», например, перед просмотром кинокомедии, имеет существенные «нейроэндокринные эффекты»⁷². Эксперименты показали, что у людей, ожидающих забавного видео, вырабатывалось на 27% больше бета-эндорфинов⁷³ и было зафиксировано повышение человеческого гормона роста на 87% по сравнению с теми, кто собирался читать журналы в течение часа [Лихолетов В.В., Завьялов, 2008].

Анекдот может выступать иллюстративным материалом достаточно сложных теоретических конструкций [Лихолетов, 2000].

1. Система как совокупность упорядоченно взаимодействующих элементов, обладающая свойствами, не сводящимися к свойствам отдельных элементов, и предназначенная для выполнения определенных функций.

Встретились две подруги:

- Чего это ты вдруг подалась в стюардессы?
- В самолете можно встретить столько мужчин!
- А разве нельзя их встретить где-нибудь еще?
- Можно, но там они не пристегнуты ремнями.

Два профессора, специалиста в области ядерной физики, сидят в ресторане и оживленно беседуют. Мимо их стола проходит молоденькая эффектная женщина с хорошей фигурой.

⁷¹ Гелотология – наука о смехе (от греч. "гелос" – смех).

⁷² Предвкушение смеха полезно для здоровья // Итоги 74. – 2006. – 8 апреля.

⁷³ Для справки: бета-эндорфины обеспечивают естественную помощь при болях и способствуют борьбе с депрессией, а гормон роста регулирует развитие человека, играя заметную роль в поддержании здоровья иммунной системы

– Надо же, – говорит один из физиков, – как интересно сгруппировались атомы!

2. Подсистема (П/С) – система, входящая в состав анализуемой системы, иначе – элемент системы.

Велосипедист с двумя мешками через багажник подъезжает к границе.

– Что в мешках? – спрашивает его таможенник

– Песок, – отвечает тот.

– Покажи. Действительно – песок.

Так проходит неделя за неделей.

Как-то таможенник встречает велосипедиста в пивной:

– Признайся, что за кошробанду ты провозишь, из чего она состоит?

– Из велосипедов...

3. Компонент – составная часть системы.

– Какая разница между собакой и блохой?

– У собаки могут быть блохи, а у блохи собак нет.

4. Надсистема – система, включающая анализируемую систему в качестве части.

К врачу заходит бегемот с лягушкой на голове.

Врач спрашивает: На что жалуетесь?

Лягушка отвечает: Да вот, доктор, что-то к заднице прилипло.

5. Структура – совокупность элементов и связей между ними, которые определяются принципом (физическим или иным) осуществления требуемой полезной функции.

Один англичанин – джентльмен, два англичанина – пари, три англичанина – парламент.

Один француз – любовник, два француза дуэль, три француза – революция.

Один еврей – торговая точка, два еврея международный шахматный турнир, три еврея – русский симфонический оркестр.

Один русский – пьяница, два русских – драка, три русских – первичная партийная организация

6. Система типа "объект" (конструкция, устройство).

Отпускник пишет на почте текст телеграммы домой: Нужно 50 рублей на дорогу, срочно вышли.

Кассирша пересчитала поданные ей деньги и говорит: У вас денег всего на одно слово.

Отпускник исправил текст: "пятидесятирублею".

7. Система типа "процесс" (технология, способ).

Чукча рецепт читает: Две ложки кофе. (Проглотил). Две ложки сахара. (Проглотил). С ткан кипятка. (Выпил). Разболтать. (Сильно крутит животом).

– Послушайте, мне сказали, что у вас десять детей! Вы что, так любите детей?

– Нет, но сам процесс...

8. Инверсия элементов системы.

Армянское радио спросили: правда ли, что академик Амбарцумян выиграл в лотерею автомобиль Волга?

Армянское радио ответило: правда, но только не академик, а парикмахер, не Амбарцумян, а Акопян, не выиграл, а проиграл, не в лотерею, а в карты, не волгу, а три рубля.

9. Стойкость элементов системы.

Татары пожаловались армянскому радио на поговорку "Нежданный гость – хуже татарина ". Армянское радио предложило переделать ее: "Нежданный гость – лучше татарина ".

10. Целостность системы.

На Птичьем рынке.

– Сколько вы хотите за собаку?

– Тысячу.

– Ну, а если половину?

– Полсобаки не продаю.

11. Свойство – сущностная характеристика системы, отражающая ее способность удовлетворять какую-либо потребность человека (общества) или другой системы.

Штирлиц выстрелил Мюллеру в затылок. Пуля сплющилась и упала. Бронебой, – подумал Штирлиц.

Пуля попала Штирлицу в голову. Разрывная, – раскинул мозгами Штирлиц.
Раздался выстрел. По свисту ветра в голове Штирлиц понял, что ранение сквозное.

12. Количественный параметр. Качественный параметр.

В магазине:

- Дайте мне руководящую селедку.
- У нас нет такой.
- Да вон ту, жирную, толстую, без головы.

13. Потребность – это то, что нужно иметь, сделать.

- Ты знаешь, мне хотели дать по лицу.
- Откуда ты знаешь?
- Если бы не хотели, так не дали бы!

14. Функция – проявление свойства материального объекта, заключающееся в его действии по изменению параметров другого материального объекта.

Пришел Чебурашка в фирму устраиваться на работу, заходит к директору:

- Скажите, у вас Чебурашки работают?
- Работают.

Чебурашка ушел. Приходит в другую фирму.

Заходит к директору.

- У вас Чебурашки работают?
- Не работают.

Чебурашка устроился в эту фирму.

Сидит и ничего не делает. Директор спрашивает:

- Почему ты ничего не делаешь?
- Так Вы же сами сказали, что Чебурашки у Вас не работают!

15. Объект функции – материальный объект, на который направлено действие рассматриваемой функции.

Ночью стук в дверь:

- Кто там?
- Открывай, погорить надо.
- А сколько вас?
- Двое.
- Ну вот и поговорите.

16. Перенос наличия предмета на его отсутствие

Ночью стук в окно частного дома:

- Вам дрова нужны
- Нет.

Наутро упаковка дров, хранящаяся около дома и принадлежащая хозяину дома, пропала.

17. Полезная функция – функция, обуславливающая потребительские свойства объекта.

Здоровенный парень приходит на стройку наниматься на работу.

Его снашивают:

- Что ты можешь делать?
- Могу копать.
- А еще что?
- Могу не копать.

18. Вредная функция – функция, отрицательно влияющая на потребительские свойства объекта.

В кабинете у врача:

- Пьете?
- Нет.
- Курите?
- Нет.
- В карты икаете?
- Нет.

- Как с женщинами?
- Избегаю.
- Что же, у вас ни одного порока?
- Есть один, доктор.
- Какой же?
- Вру много.

19. Нейтральная функция – функция, не влияющая на потребительские свойства объекта.

- В магазин заходит мужчина.
- Скажите, у вас нет рыбы?
- У нас мяса нет, а рыбы нет за углом, в рыбном магазине.

20. Бинарная (биполярная) функция.

Программист ставит на ночной столик два стакана на случай жажды ночью. Один стакан с водой – на случай, если он захочет пить. Другой стакан пустой, без воды – на случай, если программист не захочет воды.

21. Антифункция – функция с противоположным действием на объект функции.

В суде:

- Гражданка, вас застали на месте преступления, вы обманули своего мужа.
- Как это я? Это он меня обманул. Сказал, что едет в Москву, а сам через час вернулся!

22. Главная функция – внешняя полезная функция, отражающая назначение объекта (цель его создания).

Мать распечатывает конверт с письмом от сына студента, хочет прочитать его вслух. Муж останавливает ее: Прочти главное: сколько он денег просит.

23. Дополнительные функции – внешние полезные функции, комплекс которых совместно с главной функцией определяет потребительские свойства объекта.

Почему ты не работаешь? – спрашивает каменщик у своего помощника. – У меня после вчерашнего руки дрожат. – Тогда просеивай песок.

24. Основная функция – внутренняя функция, обеспечивающая выполнение главной.

В первую брачную ночь у немолодого графа с чопорной графиней ничего не выходит:

Ладно, графиня! – говорит граф. Я спасу вашу честь.

Он порезал себе бритвой палец и вытер его о простыню.

А я вашу – ответила графиня, и высморкалась в эту же простыню.

25. Вспомогательная функция – внутренняя функция, обеспечивающая выполнение основной.

– Давай купим себе шнурки для ботинок.

– А зачем?

– Обмоем.

26. Ресурс функции – уровень выполнения функции – качество ее реализации, характеризующееся значением параметров объекта функции.

Инспектор останавливает машину. За рулем молодая женщина.

– Вы что, не видели красный свет?

– Та кокетливо улыбнулась:

– Красный свет я видела. Я не видела Вас.

27. Недостаточный ресурс функции – превышение требуемых параметров над фактическими.

Покупатель возвращает в магазин элекфопилу и говорит:

– В инструкции написано, что с ее помощью можно распилить за день пять кубометров дров. А я, как ни стараюсь, больше двух не успеваю!

– Пожав плечами, продавец для проверки включает пилу в электросеть.

– Покупатель вздрагивает и снашивает:

– А чего это она зажужжала?

28. Семантическая недостаточность элементов системы

– Это какая смородина?

- Чёрная.
- А почему она красная?
- Потому что зелёная!

3. КАРИКАТУРА

Карикатура может выступать иллюстративным материалом достаточно сложных теоретических конструкций, а также служить решению проблем, задач [Лихолетов, 2000].

Карикатура характеризуется:

1. неоднозначностью восприятия (множественность заложенных функций (смыслов), неоднозначность восприятия и понимания системы. Иносказание: изображено одно (не только люди, но и животные, растения, неживые объекты), понимается другое (люди, их качества, отношения в социальном мире),
2. психологической комфортностью (привычная, многократно виденная, с детства знакомая форма представления информации, создающая иллюзию развлечения, игры. Высокая образность и эмоциональность рисунка),
3. компактностью информации (предельная свернутость информации (отсутствие лишних деталей, часто на рисунке цветовая гамма сокращена до черно-белого изображения),
4. неожиданностью, новизной (субъективная новизна вызывается необходимостью совершения новых действий (анализа) над, казалось бы, известными и знакомыми по форме художественными системами),
5. наличием конфликта (обострен конфликт, ярко выражена коллизия между элементами системы (нарушено (не создано) равновесие связи между ними),
6. образной репрезентацией, обращенной к правому полушарию головного мозга человека.

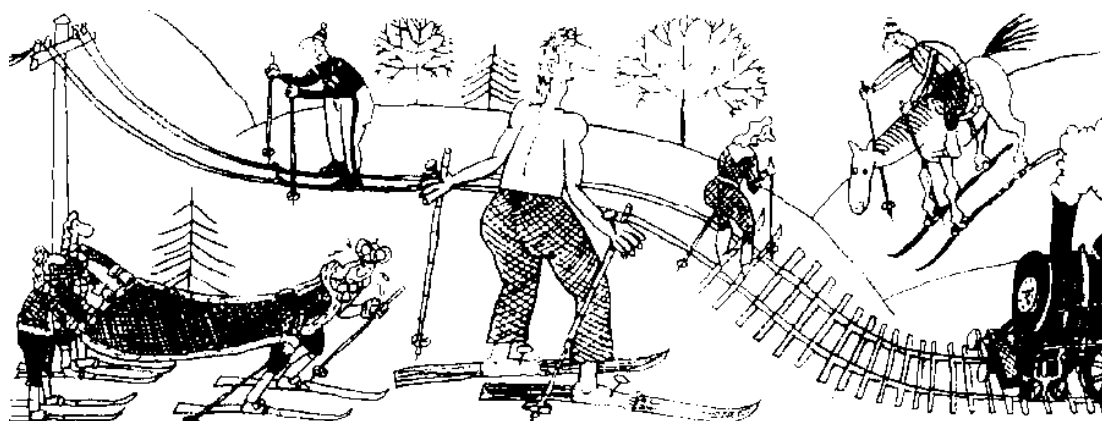


Рис.34. Реальная производственная ситуация («путанка»)

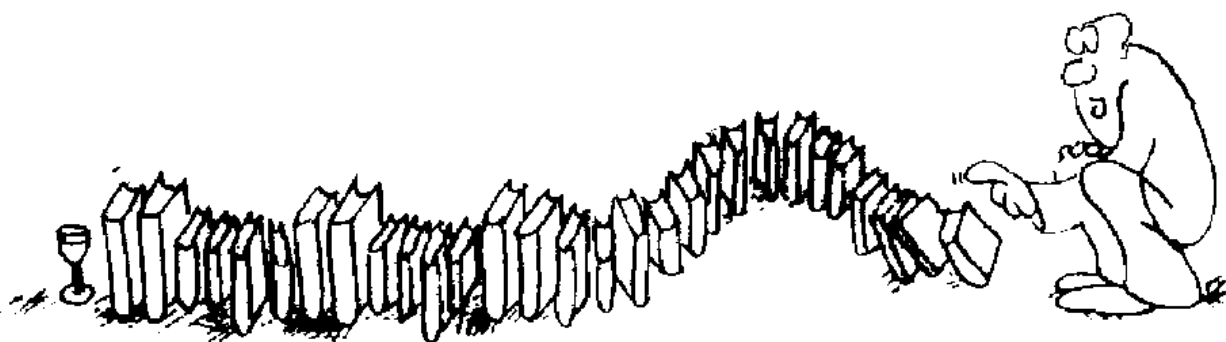


Рис. 35. Причинно-следственная сеть и ключевые нежелательные эффекты

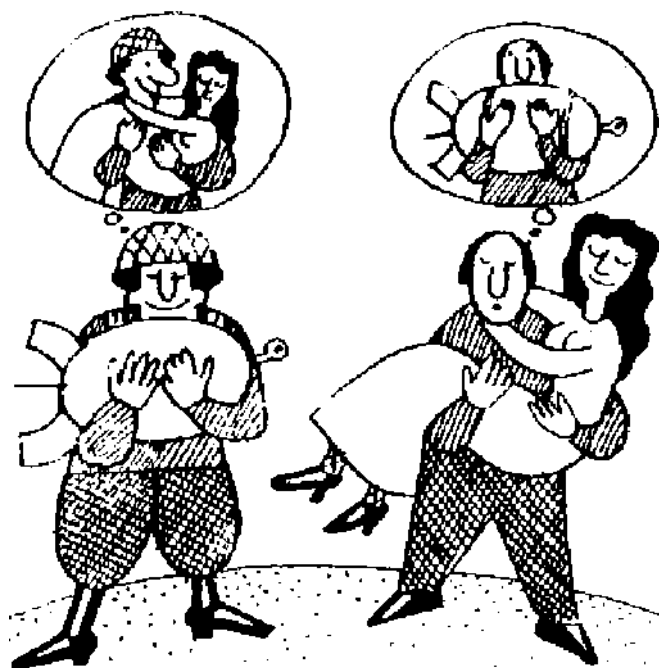


Рис.36. Многоэкранное мышление

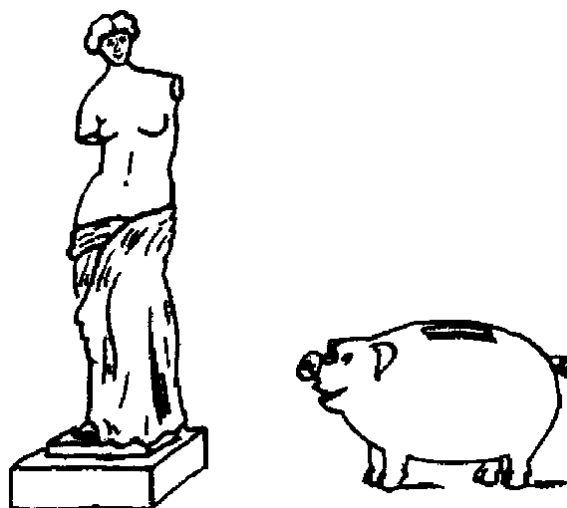


Рис. 37. Форма и содержание

ЛИТЕРАТУРА

Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 209 с.

Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Советское радио, 1979. – 176 с.

Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. Мн.: Беларусь, 1994.

Артемьев А.А., Лихолетов В.В. Пословицы и поговорки – квинэссенция управленческого опыта народа // Филология и литературоведение. – 2015. – №5. – URL: <http://philology.snauka.ru/2015/05/1468> (дата обращения: 07.02.2019).

Боно, Э. де. Латеральное мышление / Э. де Боно. – СПб.: Питер, 1997.

Венгер, В. Неужели я гений? /В. Венгер, Р. Поу. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 320 с.

Войтов А.Г. Самоучитель мышления. – М.: ИВЦ «Маркетинг», 1999. – 408 с.

Гафитулин М.С. Методика оценки творческой деятельности и получения новизны // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 7. – С.103–108.

Гиренок, Ф. И. Клиповое сознание / Ф. И. Гиренок. – М.: Проспект, 2016. – 256 с.

Годлевская, Е. В. Стратификация графической формы представления технической информации по степени абстрактности / Е. В. Годлевская, В. В. Лихолетов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т.5. – № 2. – С. 38-43.

Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.

Ефимов Б. Школьникам о карикатуре и карикатуристах. – М.: Просвещение, 1978. – 186 с.

Житникова Т.Л., Поливанова Е.А. Анекдоты, пословицы и поговорки в помощь психологу в наркологии. – М: Фонд НАН, 2001. – 232 с.

Закон Мэрфи: Мерфология – общая и частная; Принцип Питера, или Почему дела всегда идут вкривь и вкось / Л.Дж.Питер; Пер.с англ. – Мн.: ООО "Попурри", 1999. – 352 с.

Иванов А.Ю. Притчи и истории для тренера и консультанта. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.

Кононович К.Ю. Притчи тренера или Искусство слов попадать прямо в сердце. – СПб.: Речь, 2010. – 160 с.

Копытин, А. И. Юмор в искусстве и арт-терапии: феноменология, диагностика, защитно-адаптивные возможности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – №4(15). - URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 10.09.2017).

Кротов В.Г. Словарь парадоксальных определений. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1995. – 480 с.

Лихолетов В.В. Использование карикатуры и пословиц для контроля знаний студентов// Методика вузовского преподавания: Тезисы 3-й межвуз. науч.-метод. конф. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – С.124-126.

Лихолетов В.В. Понятный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму анекдота: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 61 с.

Лихолетов В.В. Понятный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму карикатуры: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 87 с.

Лихолетов В.В. Освоение технологий постановки и решения задач посредством имитационных игр «да-нет» // Методика вузовского преподавания: мат-лы 4-й межвуз. науч.-метод. конф. (31окт-1 нояб. 2000 г.). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – С.30–33.

Лихолетов, В.В. Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 288 с.

Лихолетов В.В. Парадоксальные определения как адекватный инструментальный формулирования понятий в сфере технологий творчества // Методика вузовского преподавания: мат-лы 5-й межвуз. науч.-метод. конф. 30-31окт. 2001 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, Ч.1. 2001.– С.159–168.

Лихолетов В.В. Свернутая модель законов развития систем // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 35-40.

Лихолетов В.В. Опыт оценивания творческих способностей абитуриентов на основе имитационных задач типа «да-нет» // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С.180–185.

Лихолетов В.В. Управленческая гуманитарология или роль пословицы в образовании // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 111-113.

Лихолетов В.В. О будущем университетского образования в свете теории развития творческой личности Г.С.Альтшуллера // Современные проблемы и средства повышения качества университетского образования: тез. докл. юбил. регион. науч.-практ. конф. (11-12 дек. 2003 г.). – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. –С.8–15.

Лихолетов В.В. Подготовка кадрового резерва предприятий: психолого-педагогические проблемы / В.В. Лихолетов, М.С. Нуриева // Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – С. 35-44.

Лихолетов В.В. Методические особенности свертывания учебной информации в процессе преподавания дисциплин с обширной фактографией // Методика вузовского преподавания: мат-лы VI межвуз. науч.-практ. конф. (30-31 окт. 2003 г.). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С.61–70.

Лихолетов В.В. Использование пословиц в качестве учебных ситуаций в обучении // Вестник ЮУрГУ. – 2007. – № 6. – С. 69-73.

Лихолетов В.В., Завьялов К.Я. Юмор как эффективное средство интенсификации обучения // Подготовка управл. кадров в XXI веке: мат-лы V всерос. науч.-практ. конф. (20-22 дек. 2007 г.). – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – С.65–70.

Лихолетов В.В. Анекдот и карикатура в системе средств обучения технологиям творчества // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 5 <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN517.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

Лук А.Н. Мышление и творчество. – Политиздат, 1976. –144 с.

Олехнович, М. Обучающий юмор / М. Олехнович, Н. Костицын // Top-Manager. – 2006. – № 1(56). – <http://top-manager.ru> (26/02/2006).

Остер Григорий. Вредные советы. Книга для непослушных детей и их родителей. Издательство: 1995, "РОСМЭН"

Перницкий С.И. Приемы устранения противоречий в пословицах // Журнал ТРИЗ. – 1992. – № 3.1. – С. 69-73.

Перницкий С.И. Пословицы и поговорки в ТРИЗ // Журнал ТРИЗ. – 1990. – № 1.2. – С. 62-63.

- Поиск новых идей: от озарения к технологии / Г.С.Альтшуллер, Б.Л.Злотин, А.В.Зусман, В.И.Филатов. – Кишинев: Карта Молдовеняскэ, 1989. – 381 с.
- Порудоминский В. «Пословицы русского народа» Владимира Даля // Народное образование. – 2001. – № 2. – С.60-61.
- Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй/ Пер. с итал. Ю.А.Добровольской. – М.: Прогресс, 1978. – 213 с.
- Русские пословицы и поговорки / под ред. В.И Аникина. – М.: Худож. лит., 1988. – 203 с.
- Серёгина М.А. Архетипы, мифологемы и их отражение в пословицах и поговорках // Психология и соционика межличностных отношений. – 2012. – № 7. – С. 28-37.
- Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.
- Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.
- Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Столович, Л.Н. Философия. Эстетика. Смех / Л.Н. Столович. – СПб.: Тарту, 1999.
- Тамберг, Ю.Г. Как развить чувство юмора / Ю. Г. Тамберг. – М.: Флинта, 2005. – 272 с.
- Трынкин В.В. Путь к мудрости: Философия для юношества в изречениях и афоризмах. – Н.Новгород: НГПУ, Нижегород. гуман. центр, 1994. – 310 с.
- Шевырев, А.В. Технология творческого решения проблем (эвристический подход) или книга для тех, кто хочет думать своей головой. Кн.1. Мышление и проблема. Психология творчества / А.В. Шевырев. – Белгород: Крестьянское дело, 1995. – 210 с.
- Хоменко Н.Н. Использование задач «да-неток» для развития многоэкранного мышления // Журнал ТРИЗ. – 1992. – № 3.4. – С.48–50.
- Хокинс Питер. Искусство управления: Стиль мудрого дурака. Притчи для тех, кто стремится изменить себя и свой коллектив; пер. с англ. – М.: ООО Изд-во «София», 2006. – 144 с.
- Уразаев В.Г. Юмор и изобретательство – что общего? / В. Г. Уразаев. – <http://trizland.ru/trizba/articles/315/> (дата публикации: 03.11.2010).
- Энциклопедия бизнеса в афоризмах / Сост. В.З. Черняк. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 448 с.
- Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – СПб.–М.: Университетская книга, 1997. – 238 с.
- Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
- Herbert Simon A. The Proverbs of Administration // Public Administration Review. 1946. Vol.6. №1 (Winter). P. 53-67.
- Martin, Rod A. The psychology of humor: an integrative approach. – Burlington, MA: Elsevier Academic Press, 2007. – 476 p.

2.11. ПЕДАГОГИКА ОПОРНЫХ СИГНАЛОВ В.Ф. ШАТАЛОВА – ЯРКИЙ ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ

СУЩНОСТЬ

Педагогическая система В.Ф. Шаталова [Шаталов, 1989] использует принцип полушарного синтеза, когда в рамках учебного процесса приводятся к гармонии две стороны человеческой психики – конкретная и абстрактная: с одной стороны, ученики получают тот или иной набор конкретных фактов, а с другой, – эти факты трансформируются на язык опорных сигналов, являющихся абстрактными категориями. Школьники при этом учатся целеустремленно и регулярно одновременно манипулировать двумя противоположными друг по отношению к другу рядами реалий нашей жизни, осуществляя их взаимную трансформацию, когда конкретное понимается через абстрактное, а абстрактное – через конкретное.

Достаточно длительная практика приведения к функциональному единству левополушарной и правополушарной сторон психической активности способствует выработке установки на “интегральную” психическую активность, обнаруживающую стремление к творчеству и как результат – неизмеримо форсирующую учебную деятельность.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическая система В.Ф. Шаталова активизирует не только чисто абстрактно-логический (левополушарный), но эмоционально-образный (потребностно-мотивационный, правополушарный) аспекты психики, когда при развитой абстрактно-аналитической компоненте психической деятельности у детей активизируется и мотивационный компонент такой деятельности (учеба, подобно игре, становится самоцелью, превращается в самоценный, самодостаточный феномен), и, что самое удивительное, все дети при этом начинают рисовать [Шаталов, 1989, с. 122]. Актуализация одновременно правого и левого “аспектов” человека свидетельствует о высокоразвитой интегрально-творческой форме психической активности, предполагающей единство логического и экспрессивного начал личности, которые в обычном состоянии представлены как конкурирующие и тормозящие друг друга.

Таким образом, полушарный синтез предполагает с одной стороны наполнение абстрактным содержанием наших чувств, их рационализацию и контроль чувств, а с другой – синергетическое перепрофилирование абстрактно-логического мышления человека, которое в данном случае перестает функционировать в режиме сугубо однозначного отражения окружающего мира. Человеческое существо при этом превращается в открытую гармоничную творческую систему, способную усваивать огромные массивы информации, воспринимать мир не критически, с полным доверием. Характерными особенностями такого гармоничного существа становятся творчество, толерантность и фундаментальный оптимизм, обусловленные открытостью к миру и спонтанностью поведения, вытекающего из медитативного, творческого состояния, в котором гармоничный человек пребывает практически постоянно.

Нужно сказать, что в педагогическом плане медитативному состоянию (как способности к целостному охвату действительности и к огромной концентрации внимания, как возможности разрушения грани, отделяющей человека и мир, “Я” и не-“Я”) соответствуют некоторые постнеклассические педагогические принципы.

Это **принцип “погружения”**, когда класс в течение продолжительного времени изучает один и тот же предмет “до полного его освоения”.

Это также принцип **“укрупнения дидактических единиц”**, который призван создать заслон против традиционного мелкотемья в разбивке школьных предметов, против “постоянного безудержно-безумного (если не безумного) увеличения школьно-учебного материала, новых и новых учебных дисциплин, все большей их детализации и усложнения”.

Это и принцип **“коллективного руководимого самообразования”**, в рамках которого достигается синергетическая спаянность членов ученического коллектива, что способствует творчеству как феномену целостности, в результате чего создается нечто принципиально новое, что

вытекает из основного принципа синергетики, науки об открытых (нелинейных, целостных) системах и принципах их самодвижения: свойства целого не сводятся к сумме свойств элементов, составляющих это целое.

Отметим, что принцип полушарного синтеза как предпосылка для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики мира, постижение полярных нравственных качеств личности, осознание того, что человек – это цельная сущность, носитель целостного континуума нравственно-маркированных свойств, пороки и добродетели в котором есть лишь "полюса" морального магнита, способного менять свои знаки и обнаруживать бездну моральных потенциалов, при этом все нравственные качества человека оказываются равнозначными "ресурсами" психики, необходимыми ему для эволюции.

В педагогике В.Ф.Шаталова используются принципы **нейрообучения, или нейропедагогики** – (англ. *Neuropedagogy, Educational neuroscience*) – прикладная нейронаука использования знаний когнитивной неврологии, дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения различными видами учебного материала, учёта совместимости вариантов ИПЛ (индивидуальный профиль латерации) учащихся и преподавателей в образовательном процессе [Блейк, Пейп, Чошанов, 2004; Астапов, 2010; Хок, 2010].

Нейропедагогика базируется на классических основах педагогики, психологии, неврологии, кибернетики и отражает личностно-ориентированный подход в образовании.

Цель нейропедагогики – на практике оптимально и творчески решать педагогические задачи, используя знания об индивидуальных особенностях мозговой организации высших психических функций. Нейропедагогика исследует нейропедагогические системы, их свойства и процессы.

Она состоит из:

- нейродидактики,
- нейропедагогической диагностики,
- нейропедагогики воспитания,
- нейропедагогической коррекции и адаптации, и
- нейропедагогической организации (образовательного процесса).

Необходимость использования нейронауки в педагогике высказывалась многими учеными давно, но только в конце XX столетия появилась возможность реализовать более широко достижения нейропсихологии и нейробиологии в педагогической практике. В России нейропедагогика возникла в 1997-2000 г. (Москвин В. А., Москвина Н. В, Еремеева В. Д., Хризман Т. П.).

Фундаментом этого направления стали работы психологов Л. С. Выгодского по возрастной и педагогической психологии, а также основателя нейропсихологии А. Р. Лурия. Одновременно такое же направление возникло и в США. В США и России созданы научно-исследовательские центры по нейропедагогике. Институты тридцати стран вошли в крупнейший международный проект "Мозг и обучение" (Brain and Learning). Его осуществляет Центр исследований и инноваций в обучении (Centre for Educational Research and Innovation (CERI)) Организации экономического сотрудничества и развития (OECD).

В проект вошли нейробиологи, педагоги, психологи, медики, социологи. В России при Современной гуманитарной академии (СГА) создан Институт когнитивной неврологии (ИКН). Он стал первой площадкой нейропедагогики для специалистов смежных профилей. Институт когнитивной неврологии объединяет ученых из МГУ, Института мозга человека РАН, Института психологии РАН, научно-исследовательских коллективов РАО, НИИ нейрокибернетики Ростовского госуниверситета и других научных учреждений.

Принципы нейропедагогики наиболее широко применяются в **финской системе образования**.

Задачи нейропедагогики:

1. Изучить нейропедагогические механизмы сознания и поведения учебных групп; их личностных, субъектных и индивидуальных взаимоотношений, а также принципы формирования общего нейропедагогического пространства.

2. Исследовать те объективные психологические явления и законы, которые возникают как результат нейропедагогического общения людей в условиях решения единой образовательной задачи.

3. Проанализировать закономерности нейропедагогических процессов, структуру нейропедагогического пространства, развивающихся под влиянием совместной образовательной деятельности.

4. Разработать и внедрить в образовательную практику психодиагностические и психокоррекционные технологии, обеспечивающие повышение эффективности профессиональной деятельности педагогов и психологов.

5. Обеспечение инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями (возможность учиться детей-инвалидов в общеобразовательной школе вместе с другими детьми).

Основные положения нейропедагогики:

1. Мозг как "параллельный процессор". Человеческий мозг может выполнять несколько функций одновременно. Учитель должен предусматривать широкие возможности для вовлечения учащихся в разнообразную по содержанию и формам учебно-познавательную деятельность, применения различных методов и приемов обучения. При этом недогрузка мозга, так же как и его перегрузка, могут оказать отрицательное воздействие на его развитие.

2. Учение и познание как естественные механизмы развития мозга. Природа наделила человека любознательностью и стремлением к познанию, и педагогика как наука должна создавать среду для удовлетворения этих потребностей. Учение и познание – энергоемкие физиологические процессы, и поэтому в процессе учения очень важно обеспечивать благоприятные с точки зрения гигиены и питания условия.

3. Опора на прежний опыт и поиск смысла как врожденные качества мозга. Человеческий мозг всегда функционирует в режиме связи прежнего опыта с новой ситуацией. Понимание и осмысление последней возникает тогда, когда мозг находит опору в имеющихся знаниях и представлениях, которые важно постоянно актуализировать в процессе обучения. (Концепция зоны актуального и ближайшего развития Л. С. Выготского).

4. Мозг ищет смысл через установление закономерностей. Беспорядочность и хаос усложняют продуктивную деятельность мозга. Обучение эффективно тогда, когда потенциал мозга человека развивается через преодоление интеллектуальных трудностей в условиях поиска смысла через установление закономерностей.

5. Нейропедагогика показала большую роль эмоций в обучении и преподавании. Эмоции являются необходимым фактором продуктивной деятельности мозга. Учебный материал, освоенный в благоприятной атмосфере, лучше запоминается и обладает устойчивыми связями с соответствующим эмоциональным состоянием. Эмоциональный фактор стимулирует мышление и творческий потенциал обучаемого. Эмоциональный интеллект (EQ) не менее важен, чем IQ. Эмоциональное обучение необходимо как детям, так и взрослым.

6. Мозг способен одновременно анализировать и синтезировать поступающую информацию, оперировать целым и частью. Нейропсихологические исследования показывают, что мозг обладает уникальной способностью "видеть" объект одновременно в целом и по частям, в одно и то же время расчленив и собрать его. Анализ и синтез – это два очень важных, постоянно взаимодействующих мыслительных процесса в обучении, совместное развитие которых требует соответствующего подкрепления посредством адекватных приемов и методов обучения. Учебный материал должен представляться в режиме постоянного взаимодействия целого и частного, анализа и синтеза, индукции и дедукции, прямого и обратного методов решения задач и доказательства теорем, конкретизации и обобщения и т. д.

7. Мозг способен впитывать информацию одновременно в условиях сфокусированного внимания и периферийного восприятия. Если умело организовать процесс обучения, то можно использовать особенности периферийного восприятия как конструктивный фактор обучения. Кинематографисты обращаются к фоновой музыке для усиления контекста фильма. Механизм периферийного восприятия может выступать как деструктивный элемент.

8. Процессы сознания и подсознания в мозге обучаемого протекают одновременно. В процессе учения мы получаем гораздо больше информации, чем нам кажется. На обучаемого оказывает влияние не только и не столько то, что сказал учитель, а весь комплекс внутренних (прежний опыт, эмоциональное состояние, уровень мотивации, индивидуальные характеристики обучаемого и т. д.) и внешних (общая атмосфера в классе, звук, свет и пр.) факторов среды обучения.

9. Мозг оперирует, как минимум, двумя системами памяти: системой визуально-пространственной памяти и системой "зубрежки". Первая – более естественна для функционирования мозга обучаемого. Вторая – более искусственна и трудоемка. Знания, поступившие в "хранилища" памяти через систему "зубрежки", неустойчивы и непродуктивны. Они, как правило, располагаются в ячейках памяти бессистемно и хаотично. Поэтому, чем больше такого рода информации "складируется" в памяти, тем труднее мозгу отыскать ее. Напротив, визуально-пространственная система памяти систематизирована таким образом, что вся информация, как в библиотеке, хранится строго "по каталогу и контексту". В этом случае удобно не только "складировать" ее, но и быстро находить и воспроизводить.

10. Человек понимает и запоминает лучше тогда, когда знания и умения "запечатлеваются" в системе визуально-пространственной памяти.

11. Развитие мозга стимулируется в условиях свободы творчества и блокируется в обстановке давления, принуждения и угрозы. Творческая личность не терпит насилия ни над собой, ни над другими. Некоторые учителя в стремлении поддерживать строгую учебную дисциплину в классе уничтожают атмосферу творчества.

12. Мозг каждого человека уникален (принцип уникальности). Он имеет свои индивидуальные характеристики с точки зрения объема и скорости обработки информации, преобладания той или иной системы памяти, гибкости мыслительных процессов и т. д.

МЕТОДИКА [Селевко, 1998]

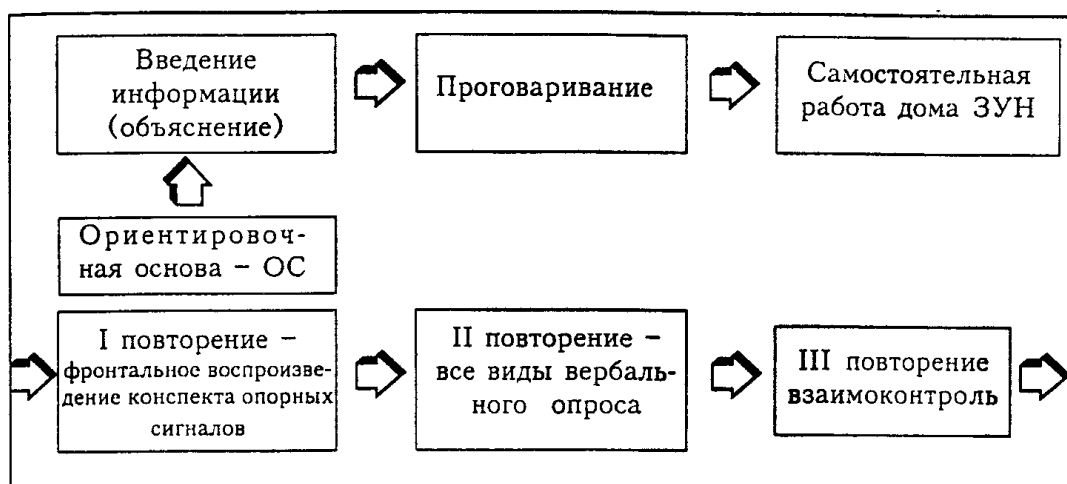


Рис. 38. Технологическая схема системы В.Ф.Шаталова

Как полагает Г.К. Селевко, главной заслугой В.Ф.Шаталова является разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей достаточно полную и всеобщую активность на уроке. Это достигается созданием определенного динамического стереотипа деятельности учащихся.

Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы) – наглядные схемы, в которых закодирован учебный материал. Работа с опорными сигналами имеет четкие этапы и сопровождается еще целым рядом приемов и принципиальных методических решений.

1. Изучение теории в классе: обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО); повторное объяснение по красочному плакату – опорному конспекту; краткое обозрение по плакату; индивидуальная работа учащихся над своими конспектами; фронтальное закрепление по блокам конспекта.

2. Самостоятельная работа дома: опорный конспект + учебник + помощь родителей.

Памятка учащемуся: вспомни объяснение учителя, используя конспект; прочти заданный материал по книге; сопоставь прочитанное с конспектом; расскажи материал учебника с помощью конспекта (кодирование – декодирование); запомни наизусть конспект как опору рассказа; воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

3. Первое повторение – фронтальный контроль усвоения конспекта:

- все учащиеся воспроизводят конспект по памяти;
- учитель проверяет работы по мере поступления; одновременно идет «тихий» и магнитофонный опрос;
- после письменной работы – громкий опрос.

4. Устное проговаривание опорного конспекта – необходимый этап внешнеречевой деятельности при усвоении (П.А.Гальперин) происходит во время различных видов опроса.

5. Второе повторение – обобщение и систематизация: уроки взаимоконтроля; публикация списков зачетных вопросов заранее; подготовка; использование всех видов контроля (у доски, тихого, письменного и др.); взаимопрос и взаимопомощь; игровые элементы (соревнования команд, разгадка ребусов и т.д.).

Контроль, оценка. В.Ф.Шаталов решил проблему глобального поэтапного контроля ЗУН учащихся. Применяются сочетание постоянного внешнего контроля с самоконтролем и самооценкой, поэтапный контроль каждого, посильность требований, открытые перспективы для исправления, гласность результатов, отсутствие двойки, снятие страха перед низкой оценкой.

Формы контроля: письменный по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный громкий опрос, тихий опрос, магнитофонный, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

Каждая оценка, получаемая учеником, заносится на открытый для обозрения лист учета знаний. Он представляет как бы послужной список ученика, а оценки приобретают значение положительной зашифрованной характеристики. Публикация такой характеристики играет огромную воспитательную роль. Очень важным обстоятельством в этой характеристике является то, что **каждый ученик в любое время может исправить любую оценку на более высокую.** В этом состоит принцип открытых перспектив. Каждая оценка, считает В.Ф. Шаталов, должна быть прежде всего стимулом, который обязательно должен вызывать положительную реакцию ученика. Двойки вызывают отрицательные эмоции, конфликт с учителем, с предметом. В.Ф. Шаталов **исключает эти конфликтные ситуации.**

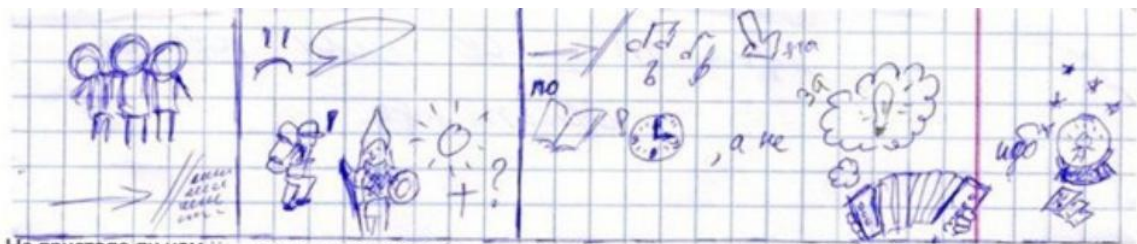
Шлейф методических приемов (педагогических микроэлементов) включает: полетное повторение, релейные контрольные работы, десантный метод, метод цепочки, «купание» в задачах, поиск ошибок в книгах, решение задач на листочках, решение задач по выбору (плашки), решение в 4 руки, урок опытов, удар «по мозгам», решение снизу вверх, поощрение подсказки, урок открытых мыслей, шестой балл, творческий конспект, скороговорки, приемы снятия напряжения (музыка, свет, паузы и т.п.) и др.

Система В.Ф. Шаталова по своему содержанию является дидактической. Но при должном уровне организации деятельности учащихся по принципу «от работы к поведению, а не от поведения к работе» она дает эффективные воспитательные результаты:

- каждый приобщается к ежедневному трудовому напряжению, воспитывается трудолюбие, воля;
- возникает познавательная самостоятельность, уверенность в своих силах, способностях;
- формируются ответственность, честность, товарищество.

Общепедагогическая технология В.Ф.Шаталова реализована в предметных технологиях В.М.Шеймана (физика), Ю.С.Меженко (русский язык), А.Г.Гайштута (математика), С.Д.Шевченко (история) и др.

Приведем пример действия опорных сигналов: один ученик нарисовал "Слово о полку Игореве" на клочке бумаги. Как полагают, "Слово о полку Игореве" – памятник древнерусской литературы, написанный на крайне неудобном для современных людей языке. Запомнить это практически невозможно, а способности к глухому зазубриванию непонятных текстов есть, к сожалению, не у всех. Поэтому каждому школьнику в России рано или поздно приходится страдать – учить наизусть отрывок. Молодой талант, имя которого нам, к сожалению, неизвестно, решил эту проблему хитро и изящно. Требуемый отрывок ему не поддался, и он его просто нарисовал. Учителя, как ни пытались, не смогли назвать это шпаргалкой в привычном понимании, и им пришлось разрешить находчивому школьнику ей воспользоваться (<http://fffail.ru/node/5082>):



Не пристало ли нам, братья, начать старыми словами

печальные повести о походе Игоревом, Игоря Святославича?

Пусть начнется же эта песнь по былям нашего времени, а не по замыслению Бояна! Ведь Боян вещий,



если хотел кому песнь слагать, то растекался мыслию по дереву,

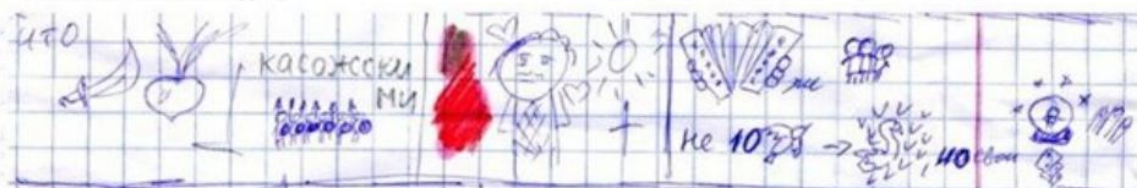
серым волком по земле, сизым орлом под облаками.

Помнил он, говорят



прежних времен усобицы. Тогда напускал он десять соколов на стаю лебедей,

и какую лебедь настигали — та первой и пела песнь старому Ярославу, храброму Мстиславу,



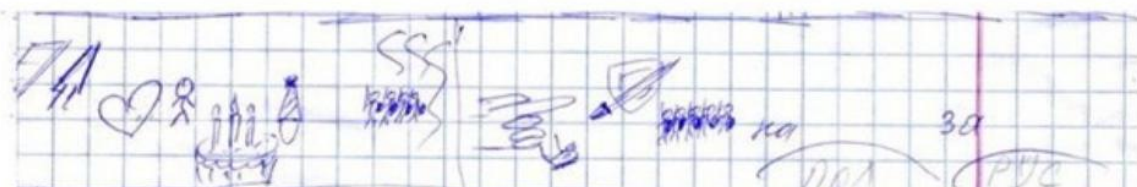
что зарезал Редюю перед полками касожскими, прекрасному Роману Святославичу.

То Боян, братья, не десять соколов на стаю лебедей напускал, но свои вещие персты



на живые струны воскладал, а они уже сами славу князьям рокотали.

Начнем же, братья, повесть эту от старого Владимира до нынешнего Игоря, который скрепил ум волею своею и



поострил сердце мужеством, преисполнившись ратного духа,

навел свои храбрые полки на землю Половецкую за землю Русскую.

ЛИТЕРАТУРА

Астапов В. М. Коррекционная педагогика. с основами нейро- и патопсихологии. – М.: МПСИ, 2010. – 231

с.

Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США.

- Научно-теоретический журнал "Педагогика" – 2004. – № 5. – С.85-90
- Гайштут А.Г. Приемы интенсификации обучения математике в 4-5 классах. – Киев, 1980.
- Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. – М.: Знание, 1990.
- Меженко Ю.С. Опорные конспекты на уроках языка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. – 1990. – № 1-12.
- Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. – М.: Педагогика, 1987.
- Салмина Л.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для вуз. и ин-ов повыш. квалиф.]. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
- Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.
- Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение, 1987.
- Хок Р. Исследований, которые потрясли психологию /Роджер Р. Хок. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 509 с.
- Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1980.
- Шаталов В.Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике. – М.: Просвещение, 1989.
- Шаталов В.Ф. Опорные сигналы в физике. 6 класс, 7 класс. – Киев, 1979.
- Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – М.: Педагогика, 1980.
- Шаталов В.Ф. Психологические контакты. – М.,1992.
- Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987.
- Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989.
- Шаталов В.Ф., Шейман В.М., ХайтА.М. Опорные конспекты по кинематике и динамике. – М.: Просвещение, 1989.
- Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. – М.: Просвещение, 1991.

2.12. МЕТОДИКИ РАННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА (ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

СУЩНОСТЬ

Универсальная синергетическая парадигма развития выступает важным методологическим принципом анализа многогранных феноменов нашего мира, что позволяет провести обобщение в тех или других системах знаний, теоретических построениях. Приведем примеры.

Теория деятельности отечественной психолого-педагогической школы выделяет несколько видов деятельности. Прежде всего, можно говорить о понимании онтогенетической траектории деятельности: **игра → учеба → труд** (А.Н. Леонтьев).

В целом, выделяют такие виды деятельности, как *игра, учеба, познание, мышление, труд, общение, речевая, жизненно-практическая деятельность* и т.п.. (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Актуальным является задание классифицировать виды деятельности и дифференцировать наиболее фундаментальные из них, поскольку мышление, общение, учеба, познание присутствуют в игре и труде сквозным образом. Как видим, именно универсальная парадигма развития позволяет понять, что деятельность как диалектическая категория обнаруживает три этапа саморазворачивания: **игра** (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства") → **труд** (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер) → **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).

Универсальная парадигма развития позволяет понять структурно-генетическое соотношение таких категорий, как **одаренность, интеллект, творчество, талант, креативность**. Известно, что творчество человека обнаруживает тесную связь с одаренностью, одной из краеугольных особенностей которой есть способность к творческим актам, когда развитие творческой личности реализуется в направлении формирования качеств, присущих одаренным личностям. Фундаментальные исследования Термена (1959), которые доказали стабильность показателей интеллекта по шкале Станфорд-Бине, привели к тому, что на протяжении многих лет высокий интеллект, установленный с помощью соответствующих тестов, служил рабочим определениям одаренности и, соответственно, творчества.

Следовательно можно говорить о тесной феноменологической связи между такими характеристиками человека, как творчество, одаренность и интеллект. Генетический аспект этой связи можно проиллюстрировать с помощью японской пословицы: "в 5 лет ребенок – гений, в десять – талантливое существо, в 20 лет – обычный человек".

Универсальная парадигма развития, которая в данном случае реализуется на уровне онто- и филогенетической динамики полушарий головного мозга человека, позволяет показать, что **творчество, одаренность и интеллект** имеют определенную генетическую последовательность, реализующуюся в процессе становления личности человека.

На первом этапе данного процесса обнаруживается состояние одаренности, характеризующееся функциями правого полушария головного мозга, которые актуализируют многозначное, эмоционально-образное отражение действительности, высокую аффектно-перцептивную сензитивность, являющиеся признаками именно одаренности – того правополушарного развивающего потенциала человека, который **на втором этапе** своего развития должен сублимироваться в левополушарные интеллектуальные (аналитические, абстрактно-логические) формы психической деятельности.

На третьем этапе развития человека интеграция право- и левополушарных функций обнаруживает психофизиологическую базу для творческого (парадоксального, диалектического) мышления и освоения действительности. Таким образом, полушарная динамика (известно, что правое полушарие в генетическом отношении является более древним

образованием, чем левое) недвусмысленно говорит нам об генетической и структурной субординации рассматриваемых категорий.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

В этой связи можно говорить о некоторых постнеклассических методиках, развитых в системе дошкольного образования, таких, как **глобальный метод обучения детей речи и чтению**. Глобальный метод заключается в том, что ребенка как правополушарного существа, воспринимающего мир тотально на уровне целостных образов и эмоциональных реакций сразу учат читать целыми словами, минуя изучение букв. Ребенок учится различать и запоминать слова, причем он их воспринимает целиком, как картинку, как целостный гештальт. Для лучшего запоминания карточки с написанными словами прикрепляются к различным предметам дома, и родители постоянно обращают на них внимание малышей. Постепенно количество знакомых карточек растет, их можно привлекать к разным играм и составлять из них предложения.

Глобальный метод является достаточно эффективным во время занятий с детьми младше трех лет, а также для обучения чтению левшей. При этом данный метод выступает едва ли не самым эффективным способом обучения чтению детей как с **синдромом Дауна**, так и в целом – детей с **задержкой психического развития**.

Недостатком этого метода считается то, что в определенный момент ребенок должен сделать самостоятельное открытие: "а слова-то, оказывается, строятся из букв, из которых можно составить разные слова!" Это открытие является необходимым, ведь невозможно записать на карточках и изучить, как иероглифы, все существующие слова.

Указанные выше особенности глобального метода используются на занятиях Г. Домана, П.В. Тюленева, М.А. Зайцева А.М. Лобка и др.

Методика раннего и интенсивного обучения грамоте **Н.А. Зайцева** заключается в том, что здесь учебный процесс выстраивается на основах природосообразного развития ребенка через соответствующие отношение и деятельность, что всесторонне активизирует познавательные ресурсы детского мозга. Указанная методика на первом этапе предполагает обучение детей различать слоги. При таких условиях, по данным Н.А. Зайцева, дети 2-3 лет осваивают грамоту за 6 месяцев; дети 4-лет – за 3 месяца; дети 6 лет – по 1-2 месяца.

М.А. Зайцев утверждает, что абстрактно-логическая неразвитость мозга ребенка компенсируется невиданной мощью восприятия импульсов внешней среды, идущих от тактильности, зрения, слуха, обоняния, интуиции. Само по себе абстрактно-логическое, речевое отражение мира представляет только определенную часть возможностей интеллекта. И попытка опережающего использования именно этих (абстрактно-логических) возможностей, по мнению Н.А. Зайцева, приводит не к опережению в развитии целостной личности, а к его замедлению.

Концептуальные положения данной педагогической системы заключаются в том, что становление речи и обучение чтению должны идти параллельно, помогая друг другу, с использованием слогового принципа обучения чтению, отказа от фонемного принципа. Кроме того, обучение сочетается с пением (запоминание слогов в форме песен), когда используются все виды памяти: звуковая, цветовая, объемная, моторная, кинестетическая, когда материал воспринимается всеми органами чувств при условии присутствия максимальной наглядности.

Технология вероятностного образования, теоретический и практический базис которой был разработан А.М. Лобком, соответствует таким принципам парадоксологического подхода в педагогике, как хаотичность процессов, спонтанность, самодетерминация. В этом смысле данная технология может считаться одной из наиболее "синергетических" образовательных технологий, поскольку синергетика изучает динамические процессы, зачастую имеющие вероятностный характер.

Суть этой технологии заключается в том, что дети (5-6 лет), которые еще не умеют читать и писать, в процессе своей учебно-игровой деятельности производят вербальную продукцию, которая сначала записывается учителем на доске. Таким образом, эмоционально-образный аспект учебно-игровой коммуникации получает реализацию в знаковом виде. При этом данные знаки (слова)

воспринимаются детьми как сплошные знаковые сообщения, без дробления на отдельные элементы (буквы).

Впоследствии дети учатся и сами выражать себя на письме. Таким образом, абстрактно-логический аспект культуры начинает изучаться детьми на основании целостных знаковых комплексов, что соответствует правополушарной стратегии обработки информации, которая доминирует у детей этого возраста. При этом наблюдается синергичное "сплавление" знакового и образного аспектов коммуникации. Кроме того, устная вербальная продукция детей, погруженная в ауру образов, сразу же получает левополушарную проекцию, абстрактным образом реализуется, что способствует функциональному синтезу полушарных стратегий обработки информации и дает выход на целостный (творческий) уровень психической деятельности. Именно это обстоятельство и определяет эффективность рассматриваемой технологии.

Технология А.М. Лобка называется вероятностной потому, что опирается на фундаментальный принцип самой жизни, в которой каждое событие происходит с определенной степенью неопределенности (вероятности). Поэтому потенциальные возможности ребенка реализуются в жизни таким образом, когда ни он сам, ни кто-либо другой не может спрогнозировать результат, а в учебном процессе (на уроке) нельзя полностью спрогнозировать те моменты, в которых происходит "встреча" ребенка с культурой. При этом утверждается принцип "множественности истин" и право ребенка на личностно-индивидуальную траекторию в учебном процессе. Здесь, как пишет А.М.Лобок, отрицается жесткая плановость урока, предполагается допущение определенной вероятности тех или иных событий в нем.

При этом данная технология предполагает то, что ребенок усваивает целостные синергичные знаковые комплексы, а попросту, целостные слова и словосочетания. Нечто подобное мы наблюдаем у С. Френе, который выступал против расщепления письменной речи на отдельные операции и их отработку. Это предполагало усвоение письменной речи посредством сочинения "свободных текстов", то есть *семантически законченных высказываний*. Нечто подобное наблюдается и в литературном творчестве детей по Дж. Родари (раскрытом в его книге "*Грамматика фантазии*"), которое так или иначе проистекает из мысли Л.С. Выготского о генетической общности игры, жестов, рисования, письменной речи.

Последующее развитие технологии вероятностного образования, осуществляемого А.Г. Шевцовым и др., позволяет глубже понять ее особенности в контексте реализации учебного процесса, который согласно этой технологии означает: 1) искусство учителя – не столько придерживаться пошаговых дидактичных инструкций, сколько удерживать широкое культурное пространство во время диалога с разнообразием детских мыслей; 2) ориентацию на метод проб и ошибок, перебор случайных вариантов, метод угадывания (поиска) истины; 3) учет неисчерпаемой гаммы возможностей учебного процесса [Шевцов, 2003].

В связи с этим отметим и методику физиотерапевта **Гленна Домана**, который в сороковых годах XX столетия инициировал разработку программы восстановления умственно отсталых детей, основной целью которой была активизация умственной деятельности больных детей через обучение. В своей системе он использовал карточки с красными точками, картинками и словами. Эти карточки показывались ребёнку на короткое время, но много раз за день. Постепенно количество карточек увеличивалось. Согласно теории Г.Домана, карточки выступают раздражителями, которые стимулируют резервные – здоровые – клетки мозга. В результате длительной работы, после многомесячных повторов, наступало улучшение в процессе развития детей, когда умственно отсталые дети начинали развиваться, двигаться, говорить ранее ожидаемого срока и в своём развитии догоняли обычных детей. Впоследствии методику Г.Домана стали применять как развивающую для обучения здоровых детей.

По методикам Г.Домана рекомендуется начинать обучение уже в 3-6 месяцев, поскольку, как утверждал Г. Доман, "с 6-7 лет у детей начинается Обучение, а Познание – идет с самого рождения ", и поскольку ребёнок в первые 6 лет жизни получает больше знаний, чем за остальную жизнь.

Раннее (в два года и даже раньше) обучение чтению при помощи специального набора карточек ("карточки Домана ") – наиболее распространённое применение методик Гленна Домана. Основной идеей обучения является запоминание ребёнком слова целиком, вместо складывания его из букв и слогов, основным приемом – многократная кратковременная демонстрация карточки

одновременно с произнесением написанного слова. Данный прием лег в основу так называемой "глобальной методике" обучения чтению детей раннего возраста.

Особенность **педагогике раннего развития Б.П.Никитина и Л.А.Никитиной** – начало развития младенца со времени вступления родителей в брак, зачатия, родов. Авторы утверждали: чем раньше начнётся активное развитие, тем лучше. Никитиными были разработаны методики воспитания и развивающие игры. Эти игры популяризируются до сих пор разными авторами. Семья активно использовала спортивные тренажеры и весьма радикальную систему закаливания, якобы позволяющую свести к минимуму различные простудные заболевания у детей, а если дети заболели — обходиться без лекарств. Б. П. Никитиным был введён термин НУВЭРС (необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей) – гипотеза, утверждающая, что с годами человек утрачивает способности к развитию (см. также: теория сензитивных периодов М.Монтессори, зона ближайшего развития В.С.Выготского). Эффективное развитие утрачивается безвозвратно. Существует определённое время и определённые условия для наиболее эффективного развития. У каждого человека они свои. Мерой НУВЭРС можно считать асинхронат — разрыв во времени между «моментом» созревания и началом развития. Согласно Никитину, основные способности закладываются в раннем дошкольном возрасте.

После выхода первой книги "Правы ли мы?" (1963 год) "методы Никитиных" были подвергнуты критике как отклонение от педагогических и медицинских норм. Однако метод Никитиных поддержал А. А. Ляпунов, положительную оценку дали Н. А. Амосов, И. А. Аршавский. При этом регулярно проводимые медицинские исследования не обнаруживали отклонений от нормы в здоровье детей Никитиных.

Уделяя большое внимание интеллектуальному развитию, Б. П. Никитин отдавал детей в школу сразу в старшие классы, или переводил из класса в класс с опережением. Все дети действительно почти не испытывали проблем с учебой как таковой, однако разница в возрасте (от 1 до 3 лет) создавала сильное психологическое напряжение и негативно сказывалась на общении с одноклассниками. Дополнительное давление создавала нарастающая слава семьи. Пятеро детей ушли в средние учебные заведения после 8 класса, двое – после 10 класса (пятеро закончили их с красными дипломами). В высших учебных заведениях дети учились уже со сверстниками. Из младших Никитиных никто своих детей не отправлял в школу раньше.

В этой связи важным является и **педагогическая система У. П. Серса** (William Penton Sears), американского педиатра, автор и соавтора более чем 30 книг для родителей, посвящённых беременности, рождению и развитию детей, частый гость телевизионных шоу. Со своей женой М.Серс, детской медсестрой, является одним из ведущих пропагандистов философии **естественного родительства, или естественного воспитания.**

Как полагают У.Серс и М.Серс, основной идеей методов воспитания в конце XX — начале XXI века является удовлетворение врождённых потребностей в ласке, тепле, пище и безопасности. Естественное воспитание, по мнению его сторонников, основывается на эволюционной теории развития человека как вида в природе, опирается на традиции воспитания в той или иной культуре или на современные научные данные из областей психологии, педагогики, биологии, медицины, антропологии, биохимии, стоматологии. Методы естественного воспитания в жизни варьируются от полного следования сигналам ребёнка до авторитарного воспитания. Часто естественный подход к выращиванию детей тождественен современным представлениям о гуманном отношении к детям, хотя исторически естественные методы воспитания детей могли быть жестокими, вплоть до убийства детей. Отличительной чертой всех направлений естественного родительства является апелляция к природным, животным или биологическим истокам человека в противовес к техническому подходу современности ко всем областям жизни, связанным с человеком. В той или иной мере подчеркивается гармония с природой, а не её завоевание, характерное для развитых индустриализированных обществ XX – начала XXI века. При этом чёткого представления касательно того, что "природное" и "естественное" не существует. Интерпретация естественности может производиться через призму традиционного опыта и знаний, передаваемые в определённой культуре, антропологические исследования о древних людях и сравнения этих данных с наблюдениями за современными народами и племенами, которые живут первобытным строем, или покоиться на знаниях из области биологии человека и млекопитающих.

Сторонники естественного родительства считают, что у родителей есть всё нужное для того, чтобы нормально заботиться о ребёнке (в отличие от научного подхода, где считается, что только специально обученные специалисты разбираются в уходе за детьми и воспитании детей). Родители, которые проводят много времени со своими детьми, естественно, учатся понимать их насущные потребности. Так, например, мама даёт ребёнку грудь, не тогда, когда он заплакал, а когда он начинает выказывать неудобство, его сон становится беспокойным, а если его рука оказывается рядом с лицом, он поворачивается в сторону руки, открывает рот или даже пытается сосать руку или любой предмет рядом со ртом (поисковое поведение). Такой подход полностью совпадает не только с исторически-культурными традициями воспитания детей у многих народов, но и с рекомендациями ряда специалистов. Такое воспитание воспринимается ими как проверенное временем и наиболее гуманное и приемлемое для развития человека.

Сторонники естественного родительства частично или полностью отказываются от приспособлений, которые с их точки зрения, неестественны, для ребёнка (бутылки, искусственные заменители молока, пустышки, одноразовые подгузники, а также детские кровати, люльки, ходунки, прыгунки, манежи, коляски).

Преобладающая причина смертности среди младенцев в США и других западных странах – синдром внезапной детской смерти или несчастные случаи. В обоих случаях дети находятся без взрослого присмотра и спят в одиночестве. Кроме того, известен ряд случаев когда подобные предметы подлежали отзыву производителю, вызванным с травматизмом или смертью от использования этих товаров.

Рассмотренные системы воспитания и развития ребенка проистекает из ориентации правого полушария ребенка на целостное многозначное понимание действительности, что 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, 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 окружению 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, Кальдер, 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 исчезает 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, Кальдер, 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. 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" [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, Кальдер, 2008, с. 17]. Именно поэтому "раннее 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, Кальдер, 2008, с. 20].

Весь пафос **Вальдорфской педагогики**, выраженный через приведенные выше принципы, предполагает, что ребенок несет в себе источник глубинной 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 японскую пословицу, согласно которой в 5 лет ребенок – гений, в десять – талантливое существо, в 20 лет – обычный человек.

Отметим, что в основу педагогической концепции Вальдорфской педагогики положено религиозно-философское учение Р. Штайнера – антропософия, согласно которому "Я" человека первоначально обнаруживается в минеральном царстве в "разлитом" состоянии. Жизнь, развиваясь от минералов и растений в направлении животного мира и человека обнаруживает процесс концентрации принципа "Я". Данная сентенция соответствует каббалистическому принципу: "камень превращается в растение, растения – в животное, животное – в человека, человек – в дух".

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, самоопределению, 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 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 таких школ. В Вальдорфской школе 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. 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 южноамериканских 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.

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 котятками, котятка плачет 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 рождаем 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".

Колоссальный концептуальный и практический "вес" в системе методов обучения чтению имеет **педагогическая система П.В.Тюленева**, который разработал и апробировал метод обучения ребенка раннему чтению ("читать раньше, чем ходить"). Согласно этой методике, ребенок, начиная практически с его рождения, погружается в учебно-развивающую среду, организованную родителями, когда сигналы внешнего мира приобретают знаковый смысл (по стенам развешиваются рисунки, таблички со словами, на которые родители постоянно обращают внимание ребенка). Таким образом, ребенок начинает читать с 1-2 лет не на основе слогов, но слов, воспринимая их целиком как целостные комплексы. В 3-4 года ребенок уже хорошо читает сказки, знакомясь с сокровищницей мирового литературного творчества.

Методика П.В. Тюленева "читать раньше, чем ходить" имеет колоссальные образовательные последствия, поскольку позволяет концептуализировать **системно-информационный подход к организации учебной среды**. Указанный подход предполагает проектирование образовательных систем на основе учета количества и качества информационных сигналов, поступающих в эти системы извне. При этом акцент должен делаться на развивающие ресурсы этих сигналов, на их способность активизировать те или иные механизмы развития детей. При этом, последние должны включаться в как можно большее количество развивающих сред (по принципу "талант – это синтез талантов"), которые синергичным образом взаимно потенцируют (усиливают) друг друга.

Этот подход в целом базируется на подходах к раннему развитию ребенка (которые предполагают создание информационно-насыщенной среды, в которую ребенок как открытая система должен погружаться), что находит отражение в трудах многих авторов, которые фокусируются на указанном направлении (Г.Ибука "*После трех уже поздно*", Г.Доман "*Гармоничное развитие ребенка*", Б.П.Никитин, Л.А.Никитина "*Резервы здоровья наших детей*", У. Серза, М.Серз "*Ваш ребенок*" и др.).

ЛИТЕРАТУРА

- Амосов Н. М. Здоровье и счастье ребенка // Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. — М.; Донецк, 2002
- Аршавский И. А. Ваш малыш может не болеть. — М.: Советский спорт, 1990.
- Визель Т.Г. О характере полушарных интеграций / Т.Г. Визель // Асимметрия. — № 3. — 2015. — С. 39-47.
- Вознюк А.В. Новая парадигма дошкольного образования: монография. — Житомир, 2017. — 254 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26870/>
- Доман Г. Гармоничное развитие ребенка (Как развить умственные и физические способности ребенка) / Пер. с англ. — М., 1996.
- Доман Г. Дошкольное обучение ребенка (Как дать ребенку энциклопедические знания. Как обучить ребенка математике. Как научить ребенка читать) / Пер. с англ. — М., 1995.
- Зайцев Н.А. Сенсация? Трудно поверить? / Н.А. Зайцев // Педагогический вестник. — 1994. — № 1. — С. 34–45.
- Ибука М. После трех уже поздно. — М.: Просвещение, 1992. — 213 с.
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. — М.: Генезис, 2003. — 207 с.
- Лобок А. Вероятностное образование : екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии. — 1997. — №3. — С. 12–24.
- Лобок А.Н . Антропология мифа. Екатеринбург: БКИ, 1997. — 688 с.
- Лобок А. Вероятностное образование // Народное образование. - 1995. - № 10, 1996. - №1.
- Лобок А. Детская жизнь в стихотворном размере // Первое сентября. - 1995. - № 57.
- Лобок А. Слово, язык, творчество // Народное образование. — 1998. — № 5. — С.162-167.
- Никитин Б. П., Никитины Резервы здоровья наших детей . — М.: Физкультура и спорт. — 1990. — 221 с.
- Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф. — К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. — 144 с.
- Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. — М.: Мысль, 1978. — 196 с.

- Серз У., Серз М. Ваш ребенок. Все, что вам нужно знать о вашем ребенке с рождения до двух лет. – Москва, Крон-пресс корона, 1994; OCR Палек&Aligator, 1998. –
- Тюленев П.В. Одаренность детей и разгадка тайны пирамиды управления человечеством и семьей. Как воспитывать ребенка одаренным в эру новой исторической общности Человека Развитого? Книга 1. Программа АОСЭР: "Каждой семье – одаренных и талантливых детей". "Наука Интеллектика". – М.: 2011. –164 с.
- Тюленев П.В. Читать раньше, чем ходить: от 0 до 7. – Чебоксары, Изд. "Чувашия", 1998. – 72 с.
- Тюленев П.В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам / П.В. Тюленев. – М.: Центр "Содействие развитию и воспитанию детей", Издательство "Соратник", 1996. – 186 с.
- Тюленев П.В. Как развивать детей одаренными? Краткий обзор системы МИР. Авт.: П.В. Тюленев [Электронный ресурс]. Режим доступа до кн.: <http://www.7ya.ru/pub/early/mir.asp> www.rebenok.h10.ru/biblioteka1_mir.htm.
- Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.
- Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания: Пер. с нем. - М.: Парсифаль, 1995. – 80 с.
- Штайнер Р. От Иисуса ко Христу: Пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1994. –290 с.
- Штайнер Р. Очерк тайноведения: Пнр. с нем. – Ереван: Ной, 1992. – 156 с.
- Штайнер Р. Познание и посвящение: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1992. – 52 с.
- Штайнер Р. Человек и звёзды: Пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1991. – 176 с.
- Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
- Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского / В Эппли. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. – 144 с.
- Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Ленато АСТ, фонд "Университетская книга", 1996. – 560 с.

2.13. ИНТЕГРАЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

СУЩНОСТЬ

Интегральные концепции эстетического развития личности базируются на эстетическом идеале, который в *онтологической, художественно-выразительной, психологической и психотерапевтической* плоскостях обнаруживает такое содержание.

Движение является неотъемлемым атрибутом материи. В наиболее общей форме любое движение реализуется в виде волны (вибрации, пульсации), что обнаруживает такие фундаментальные явления Вселенной, как ритм, взаимодействие, повторяемость (цикличность) событий. Именно повторяемость событий дает возможность говорить о законах и закономерностях мира, что, в свою очередь, предполагает развитие рационального знания, нацеленного на обнаружение целесообразных смыслов социоприродного и космопланетарного бытия.

А) Волна есть сущность, общая как для звука, так и для света. Можно сказать, что звук как колебательно-волновой феномен, есть продолжение света, выступая в виде интегрального свето-звукового единства, выражающего информацию о фундаментальном источнике мира. Речь идет о свете как символе светлых провиденциальных сил, о свете как Боге ("Бог есть свет и нет в Нем никакой тьмы"), а также о звуке – той "первичной вибрации *ОМ*", которая, как учит Ведическая мудрость, породила мир и которая обнаруживается в *Логосе – Слове*, которое, как сказано в первой главе Евангелия от Иоанна, было в начале.

Б) Звук, являясь в частотном отношении продолжением света, есть волна как символ движения и изменения, а любая волна в ее фундаментальном виде (как синусоида) характеризуется общими чертами, анализ которых позволяет экстраполировать основные аспекты движения и развития в рамках универсальной синергетической парадигмы развития. Данная парадигма базируется на положении, что всякое движение – это, прежде всего, волна (составляющая энергетическую среду с характерными макроскопическими колебаниями, относящиеся к эволюционным фликкер шумам), структура которой универсальна, ибо любая волна фиксирует общие для любого процесса элементы – восходящую и нисходящую ветви, а также точки максимума, минимума и нули функции.

В) Итак, волна является универсальной формой реализации любого движения, изменения, развития: она объединяет в себе диахронический и синхронический аспекты Вселенной. ибо с одной стороны синусоида, или коническая спираль, по А.Е. Чучин-Русову [*Чучин-Русов, 1996*], как фундаментальный образ волны отражает линейно-последовательный процесс развития, а с другой – она в принципе повторяет один и тот же рисунок, когда фиксирует постоянное возвращение в точку максимума (или минимума), что воплощается в феномене корпускулярно-волнового дуализма, теоретически регулируемого принципом дополнительности Н. Бора, утверждающего единство непрерывного и прерывного, волнового и корпускулярного: противоположности не полярны, а дополнительны, то есть едины.

Г) Таким образом, развитие, движение присущи всему и вся во Вселенной. Любое движение, реализуемое как колебательно-волновое изменение, изучается теорией колебаний, оперирующей универсальным языком, позволяющим кристаллизовать универсальные знания, применимые ко всем областям человеческой деятельности и познания (Л.И. Мандельштам) [*Мандельштам, 1972; см.: Валянский, Калужный, 1998, с. 283-286*]. В книге "*Физика и религия*" И. Н. Яницкий отмечает: "бытие – это как бы качели с обязательной восходящей и нисходящей фазами, образующими любой цикл. Это своеобразное балансирование между знаками плюс и минус. Это как две фазы синусоиды, являющейся ничем иным как закономерным колебательным процессом, где разделение положительной (над уровнем нуля) и отрицательной (ниже уровня нуля) фаз абсолютно невозможно – это означает остановку движения, прекращение развития вообще..." [*Яницкий, 1995, с. 21-26*].

Д) Итак, мы видим, что мир един в своей существеннейшей характеристике – движении. Алгоритмы этого единства издревле интересовали творческие умы, которые пытались свести воедино многочисленные факты и идеи, накопленные человечеством. Одно из таких

смысловых единств воплощено в феномене "музыки небесных сфер". Как оказалось, метрические характеристики движения планет солнечной системы близки законам построения музыки. Исходя из этого, можно транскрибировать движение в музыкальные звуки, что и было сделано в отношении вращающихся планет, которые "завучали" торжественной музыкой сфер, поразившей специалистов.

В) Универсальность движения позволила связать звуковой и свето-цветовой аспекты Вселенной, что позволило создать *цветомузыку*, являющуюся одним из свидетельств существования единого психофизиологического пространства органов чувств, открытого благодаря *эффекту синестезии*, при котором раздражитель, например, звуковой, может получать несвойственную ему физиологическую проекцию в сфере иных органов чувств, когда, по образному выражению К. Бальмонта, "звуки могут светить, краски петь, а запахи влюбляться" ("*Светозвук в природе и световая симфония Скрябина*", 1917).

Таким образом, как оказалось, эстетическое отражение окружающего мира является наиболее адекватным сущности этого мира, то есть *Красота*, как эстетический идеал, и *Истина*, как идеал научный, оказываются методологично изоморфными понятиями, выступая диалектическим единством в голограммной триаде *Истина – Добро – Красота*, в которой три ее члена являются *тождественными сущностями*. Искусство, поэтому, можно понимать как эстетический "код доступа" к научно-теоретическому и ценностно-моральному способам познания и освоения мира человеком. *Данный вывод открывает новые возможности к пониманию природы эстетического и механизмов его влияния на человека в контексте педагогического действия.*

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКИ

Украинский музыковед, педагог Б.Л.Яворский разработал и воплотил на практике оригинальную концепцию музыкального воспитания на основе принципов интеграции, которые базируются на понимании того, что дети воспринимают окружающий мир и искусство целостно, генерируя ассоциации во время музыкального, визуального, хореографического и театрального творчества. В связи с этим педагогом разработан учебный алгоритм: сначала собственные зрительные ощущения дети воплощают в рисунках, отражающих эмоциональное отношение к прослушанной музыке. На следующем этапе дети должны не только графически изобразить тему музыкального произведения, но и передать динамическое развитие музыкального образа. В этом контексте детьми также используются такие виды художественно-творческой деятельности, как двигательные импровизации, написание стихотворений, коллективное музицирование, участие в театрализованных представлениях [*Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 2012, с. 115*].

Украинский композитор М.Д.Леонтович был одним из первых отечественных художников, который на основе принципа синтеза искусств обратился к идее синтеза музыки и света в рамках учебно-воспитательного процесса. Этот педагог, исследовав связи и аналогии между звуком и цветом, был убежден, что детям звуко-цветовые параллели понятны, поэтому такое скрябинское взаимодействие музыки и живописи должно составлять основу эстетичного воспитания школьников. Так, М.Д.Леонтович знакомил детей с аналогией "семь цветов спектра – семь тонов музыкальной гаммы", что позволяло им постичь синестезические параллели между цветами и интервальными соотношениями музыкальных тонов. Талантливый педагог одним из первых начал экспериментально внедрять цветомузыку в школьную практику [*Історія світової та української культури, 2000*].

В зарубежных педагогических системах, базирующихся на интегративном подходе к художественно-эстетическому воспитанию детей, интерес представляют педагогические системы Э.Жак-Далькроза, К.Орфа, Р.Штайнера и др. Швейцарский педагог Эмиль Жак-Далькроз (1865-1950) разработал целостную концепцию гармоничного художественно-эстетического воспитания, в основе которой находится идея синкретического единства музыкального, словесного и хореографического аспектов эстетического воспитания на основе интегративного начала – ритма, поскольку педагог был убежден, что знакомство детей с искусством должно начинаться именно с ритмики – свободных танцевально-пластичных движений, что реализуется в афоризме Э.Жак-Далькроза: "Ты являешься

произведением искусства, открой искусство в самом себе, в своем теле!" [см.: Мун, 2008]. Используя импровизацию как главный метод творческого развития детей, Э.Жак-Далькроз стремился пробудить в каждом ученике индивидуальное внутреннее естественное ощущение ритма. Следствием такой работы была гармония телесного, психического и духовного, а также раскрытие и дальнейшее развитие креативного потенциала детской личности.

Последователем данной воспитательной системы был известный немецкий композитор и педагог Карл Орф (1895-1982), развивший эту систему посредством усиления ее музыкального аспекта и добавления театрально-ролевого способа освоения действительности. Считая танец одним из интегральных и фундаментальных видов искусства, педагог не представлял себе музыкальное воспитание детей без развития чувства ритма в пластике тела. Используя в своей педагогической практике разнообразные импровизации (словесные, музыкальные, ритмичные, пластичные), декламирование и ритмичные упражнения, индивидуальное и коллективное музицирование, музыкально-двигательные игры и инсценировки, К.Орф значительно активизировал творческое развитие детей. Педагогу удалось создать уникальный художественный синтез – детский музыкально-танцевальный театр, в котором осуществлялась коллективная импровизация: от музыкальной через танцевальную к театральной [см.: Леонтьева, 1984, с. 190]. Свои рекомендации касательно музыкального воспитания детей в детских садах и школах К.Орф опубликовал в "Меморандуме" (1965), в котором педагог рекомендовал объединить в единый комплекс такие виды жизненной активности, как пение, рисование, ритмику (движение), речевую деятельность [Леонтьева, 1984, с. 213]. Сегодня педагогическая система К.Орфа реализуется в сфере арт-терапии.

В связи с этим, обосновывая целесообразность интеграции в сфере искусства, можно отметить общие черты, свойственные всем видам искусства, а именно: единство художественной природы искусства; эстетическое отношение к миру; единство художественного идеала в процессе творческого поиска художников разных направлений и профессий; наличие художественного образа как синтетического способа репрезентации действительности; универсальность средств художественной выразительности разных видов искусства; смысловое и стилевое единство; ассоциативно-эмоциональная природа эстетического освоения действительности и др. [Мун, 2008].

Несмотря на то, что сегодня в образовании преобладает традиционная монопредметная система преподавания отдельных видов искусства, авторы некоторых учебных программ исследуют глубинные основания отраслевой интеграции в рамках циклов художественно-эстетических дисциплин, а также межотраслевых связей в образовании в целом.

Так, авторы программ по художественной культуре предлагают оригинальные модели художественно-педагогической организации содержания соответствующих интегративных курсов. Большинство этих моделей основываются на синтезе музыкального, словесного и визуального творчества и строятся по хронологическому принципу.

Российскими и украинскими учеными разработан ряд программ интегрированных курсов для школьников, в основу которых положена взаимосвязь "**слово – звук – цвет – движение**", а также идея "художественных событий" – творческих коллективных занятий. Примером является программа для начальной школы "**Живой мир искусства**" [Мун, 2008]. На Украине разрабатывается оригинальная концепция и программа "синтез искусств" для дошкольников и младших школьников [см.: Гончаренко, 1994, с. 3].

Новым этапом в развитии содержания эстетического воспитания стала разработка межведомственной рабочей группой специалистов под руководством Л.М. Масол *Концепции художественно-эстетического воспитания для общеобразовательных школ "Эстетическая культура" ("Искусство")*, в которой обосновывается идея необходимости расширения и обогащения содержания художественно-эстетического образования путем изучения не только музыкального и изобразительного, но и синтетических искусств (хореографического, театрального, экранного), что предполагает добавление к базовому содержанию культурологических курсов "*Художественная культура*" и "*Основы эстетики*" [Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 2012].

В этой связи рассмотрим пренатальную **методику сонатал М.Л. Лазарева**. Сонатал (от лат. *sonus* – звук, и *natal* – рождение), направленную на оптимизацию развития плода и определенных психических и физиологических процессов в организме беременной и плода с помощью музыки.

Метод предполагает обучение родителей навыкам общения с ребёнком ещё до рождения, когда мама должна петь для будущего ребенка или давать слушать ему музыку каким-то другим способом (например, прикладывать наушники к животу). Данный метод также предполагает и использование музыки на ранних этапах развития человека, что реализует развитие музыкально-эмоционального интеллекта ребенка. Для детей постарше предполагаются такие дополнительные факторы влияния, как психолого-эстетический (ассоциации, эмоции, образный ряд) и физиологический (с его помощью тренируются различные функции организма). Рассматриваемый метод рассчитан на детей до 10 лет.

Автор методики М.Л. Лазарев концептуализировал 4 закона сонатал-педагогике:

1. Закон пренатального подтверждения личности.

Мама должна отвечать (голосом, прикосновениями или движением) на любое шевеление малыша, исключая ночное время.

2. Закон формирования пренатальной звуковой матрицы окружающего мира.

Благодаря пренатальному воспитанию малыш знакомится с окружающим миром через звуковые образы, которые формируют в его организме определенные рефлекторно закрепленные состояния, позволяющие создать адекватную картографию окружающего мира. Именно звук оказывает наиболее глубокое воздействие на мозг еще не рожденного ребенка.

3. Закон постнатального повтора пренатального опыта.

После рождения ребенка весь опыт пренатального развития повторяется и закрепляется в его деятельности: сначала материал повторяется совместно с мамой (в возрасте от 0 до 3 лет), затем он повторяется ребенком самостоятельно (в возрасте 3-7 лет), наконец, материал пренатального образования закрепляется в оздоровительно-учебных занятиях для школьников (7-10 лет).

4. Закон подтверждения детской речи после рождения.

Каждый новый звук, слог, слово ребенка фиксируется с помощью аудиозаписи и на бумаге и предъявляется ребенку в виде прослушивания записей и просмотра рисунков.

ЛИТЕРАТУРА

- Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
- Бальмонт К. Г. Светозвук в природе и световая симфония Скрябина. – М., 1917.
- Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
- Вознюк А.В. Философские, естественнонаучные, психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества. – Житомир, 2017. – 77 с. <http://www.klex.ru/mcr>
- Вознюк О.В. Головні закономірності розвитку мистецтва як форми суспільної свідомості – важливий ресурс мистецької освіти // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2017. – Вип. 6. – С. 13-20.
- Вознюк О.В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти / О.В. Вознюк // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. – Вип. 5. – С. 8-14.
- Вознюк О.В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти // Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2016. – № 5. – С. 6-13.
- Волошин А.В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве / А.В. Волошин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213–246.
- Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике / Б.Галеев. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – 263 с.
- Історія світової та української культури: Підруч. для вищ. зак. освіти / В.А.Греченко, І.В.Чорний, В.А.Кушнерук, В.А.Режко. – К: Літера, 2000. – 364 с.
- Леонтьева Э.В. Карл Орф / Э.В. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.
- Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.
- Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Н.В.Очеретяна, О.М. Дмитренко. // Мистецтво та освіта. – №№ 1-3. – 2012. – С. 110-135.
- Морозова С. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Яворского и его учеников / Сост. О. Апраксина / С.Морозова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 113-120.
- Мун Л.Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа / Л.Н. Мун // Институт Художественного Образования

Российской Академии Образования. Электронный научный журнал "Педагогика искусства". – № 2. – 2008. – С. 111-121.

Сноу Ч.П. Две культуры : сб. публицистических работ / Чарльз Перси Сноу ; пер. с англ. Ю.С.Родман. – М.: Прогресс, 1973. – 143с.

Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1993. – 93 с.

2.14. ПЕДАГОГИКА УСПЕХА

СУЩНОСТЬ

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

Тема успеха – одна из наиболее распространенных. Она поднимается в миллионах публикаций, посвященных, в основном, тому, как успешно заработать кучу денег, чтобы потом прожить долгую счастливую жизнь, полную удовольствий и всевозможных приятных приключений.

Но не все так просто в этом мире всеобщего потребления, существующему по правилу "бери от жизни все" и строящемуся на фундаменте прагматического успеха, показателями которого выступают высокое социальное и материальное положение, вкусная еда, отдых на престижных курортах, разнообразный секс, качественные товары и услуги, высокие зарплаты, низкие кредиты... Потребительский успех либерально-глобалистского образца, о котором идет речь, не отвечает системе общечеловеческих ценностей традиционного общества, если его измерять на весах принципа социальной справедливости и социоприродной гармонии, а также принять к сведению восточную сентенцию: "если в обществе есть Дао, стыдно быть бедным, а если в обществе Дао отсутствует – стыдно быть богатым".

Похоже, что в нашем мире Дао как ориентальный принцип гармонии социоприродной среды напрочь отсутствует, что превращает социум в "общество спектакля" (Ги Дебор). О нем в древнекитайском трактате "*Дао Дэ Цзин*", составленном Лао-Цзы, записано следующее: "Когда государство отступает от законов великого Пути, в нем начинаются лицемерные разговоры о "человеколюбии" и "справедливости". Когда в семье царит разлад, появляются показные "почтительность" и "терпимость". Когда в государстве процветают беззаконие и хаос, появляются болтуны, призывающие к соблюдению законов".

Нивелирование принципа Дао неизбежно порождает социальное неравенство времен "дикого капитализма", подрывая духовно-моральные устои справедливого миропорядка и эскалируя процесс расчеловечивания, о котором пишут многие исследователи: "Коррупция, криминал, правовой беспредел, мошенничество, всеобщее невежество и невоспитанность, терроризм, воровство, вандализм, торговля людьми, беспризорность, заказные убийства, захват заложников, бедность, экологические катастрофы, система двойных стандартов и т.д. подобно раковой опухоли распространяются по всему миру. Одновременно, повсеместно уменьшается число высококультурных людей, наблюдается рост презрения к разуму, совести и морали, рушатся нравственные устои общества, высмеиваются патриотизм, любовь к природе, животным и человеку в целом, как высшему достижению развивающей природы" (В.П.Попов, И.В. Крайнюченко).

"Агония общества потребления неумолимо диктует свои условия всему миру. С каждым годом эти условия ужесточаются, так как воздух и вода на большей части планеты становятся непригодными для нормальной жизни людей, сокращается ареал лесов и плодородных почв, истощаются не восполняемые ресурсы. Ситуация усугубляется массовым производством генномодифицированных продуктов питания, новыми, искусственно созданными эпидемиями. крупными техногенными катаклизмами, всё чаще повторяющимися лесными пожарами. Повсюду наблюдается нарастающая и всё более ожесточённая борьба за рынки сбыта и благоприятные условия для проживания" (Е. Кислицына, Л. Фионова, М. Шубин – <http://www.kramola.info/vesti/protivostojanie/alternativa-dlya-rossii>).

В связи с этим приведем слова из книги П.Вайнцвайга "*Десять заповедей творческой личности*" (1991).

"В современном мире, где нагромождаются искусственно создаваемые сложности и где игнорируются принципы творческого отношения к жизни, возникла благодатная почва для разрушения личности. Разбазаривая жизненную энергию в бесконтрольной и бессмысленной деятельности, занимаясь не своим делом и из-за этого лишая себя возможности гармоничного развития, очень многие люди сами обрекают себя на неудачи и

поражения. Бездумно расточая свой творческий потенциал, мы создам непреодолимые препятствия на пути к достижению успеха и счастья. Выигрыш в рулетку не равноценен деньгам, заработанным честным трудом. Увлечение порнографией никогда не заменит одухотворенности настоящей любви. Механическое запоминание и повторение слов умерших пророков и поэтов не способны утолить у школьника жажду духовного взаимопонимания или осуществить его мечту о реализации своих творческих замыслов. Правительства, бизнес, школа и средства массовой информации занимаются тем, что стараются дать нам поверхностные представления об окружающей действительности. Но такие представления не могут заменить истинно глубокие знания не способствуют развитию творческого восприятия мира.

Достичь Силы Личности можно лишь тогда, когда жизненный опыт строится на подлинном интересе к окружающему миру. Для того чтобы открыть заветный ларец своих творческих возможностей, нужно обладать добрым и отважным сердцем, широтой кругозора и непременно силой воли".

Как писал Эрих Фромм, "Любое общество, которое отрицает любовь, обречено на разрушение... капитализм отрицает любовь, низводя её до товарно-денежных отношений "ты мне, я тебе". И потому неизбежно будет разрушен (правда, это не будет "созидательное разрушение" Шумпетера, скорее это будет "очистительное созидание" социализма). Наше общество должно вновь обрести нравственность (не в её примитивно-традиционалистском или буржуазно-обывательском толковании), иначе оно будет сметено теми, кто её не лишён. Например, мусульманами, которые в рамках своей морали часто действуют безупречно. Только через обретение нравственности, восстановление морали можно остановить саморазрушение, которым страдает наше общество последние двадцать лет. Я предпочитаю искать истоки этой морали не в прошлом, а в будущем".

Поэтому, как полагает К. Роджерс: "Удовлетворяться должны естественные потребности человека, а не раздутые рекламой и потребительством завышенные искусственные запросы. Недаром понятие "мера" долгое время было одним из ключевых в средневековой европейской философии, определяющим повседневное поведение всех слоёв и сословий... Если не наполнять ежедневно жизнь высшим смыслом, то человечество (и отдельные его представители) ничем не будет отличаться от бактерий или глистов, паразитирующих на теле планеты. И в какой-то момент нарвётся на ту или иную форму "антибиотика" с её стороны".

Как показала Л.В. Селиванова в исследовании *"Психолого-акмеологические особенности развития личности успешного предпринимателя"*, а также как свидетельствуют и другие психологические исследования феномена успешности в современном мире, современных людей можно разделить на три категории в соответствии с критерием "социальная успешность": **неуспешные** – порядочные, волевые, ответственные, честные; **стабильные** акцентуированные по параметрам "педантичность", "экзальтированность", "гипертимность"; **успешные** акцентуированы по таким чертам, как "экзальтированность", "возбудимость", "властолюбие", "хитрость", "эгоистичность" [*Бондаренко, 2012, с. 235-236; Селиванова, 2004*].

В связи с этим А. В. Порошина в книге *"Постулаты здоровья, или введение в голографическую теорию медицины"* вопрошает: "спросите сегодня любого десятиклассника: кем он будет после школы? 70% ответят: бизнесменом. Оставшиеся 30% захотят быть фотомоделями, звёздами эстрады, юристами, врачами, экономистами, продавцами и сотрудниками ГАИ (?). Практически никто не видит себя земледельцем, скотоводом, сапожником, уборщицей, дворником. Предположим, их мечты сбываются, тогда кто будет кормить, поить и обслуживать эту ораву бизнесменов, адвокатов и фотомоделей? А если не сбываются? Тогда менее удачливый, сравнивая себя с более удачливым, начнёт сначала завидовать, потом бороться, потом ненавидеть".

"Началось разрушение культуры, разрушение морали, воцарились нравы, когда потребовалось "оправдание добра" и преступление перестало быть преступлением. Самые страшные предсказания сбылись, и мы теперь можем только свидетельствовать о неслыханном развращении и расчеловечивании..." (*Валентин Распутин, "Сколько будет лет в XXI веке"*).

"Двадцатый век всерьёз отказался от гуманистических ценностей. Человек "стал скопищем стыда и позора" (Г. Гваттари), "расчеловеченным ничтожеством» (Д. Оруэлл), "нравственным нулем"

(С.Булгаков, С.Франк), "агрессивным существом" (З.Фрейд), "больным зверем" (М.Шелер, Ф. Достоевский, А. Гелен), игроком с "тысячью лиц" (Ж.Делез, К. Берг), "маленьким человеком с неустойчивой и разрушительной психикой" (В.Райх, Э. Фромм), "безумным деятелем", захлебывающимся техническим могуществом и ведущим диалог со смертью (М.Хайдеггер, Ст. Лем, М. Бланшо)... Пока неясен до конца механизм этого процесса, но, кажется, гнетущая, губительная для психики людей атмосфера позднего капитализма (капитализма потребительства, всевластия корпораций, расчеловечивания, "капиталократии", деиндустриализации и спекуляций) уже воздействует на телесные процессы. Как в магии: где информационное влияет на физическое" [Б.Г.Ушаков [В.И.Вернадский..., 2013]].

А.Ф. Бондаренко, проведя глубокое исследование современной "идеологии успешности", базирующейся на снобистско-потребительских ценностях и порождающей инфантильное поколение, делает вывод, что оно полностью зависит от чужих ценностей и идей, "поколение, готовое на все за модный аксессуар. Поколение, неспособное к производительным самостоятельным усилиям в принципе... Они желают сидеть в кофейнях, обсуждать одежду, гламурные журналы и поездки в Лондон, их Мекку, вернее, их Вавилон. Их мечта – стать журналистом, дизайнером, фотографом, галеристом, диджеем. В крайнем случае – официантом в "престижном" кафе или продавцом в дорогом магазине" [Бондаренко, 2012, с. 236-237]. Такой успех противоречит ментальной матрице славянина: "Сочетаемы ли для нас слова и выражения, скажем, такого порядка: Тарас Шевченко – успешный поэт? Можем ли мы назвать Владимира Маяковского, Марину Цветаеву, Сергея Есенина "успешными поэтами"? Язык не поворачивается, не так ли? Он – великие поэты. Великие и не успешные. Так же как Марк Цукерберг именно успешный, но вовсе не великий предприниматель" [Бондаренко, 2012, с. 236].

Умберто Эко в своей последней книге ("*Pape Satàn Aleppo*") пишет о характерном для европейцев разжижении (деградации, деконцентрации, диффузии) мозгов, что сопровождается утратой Европы глубинных оснований "общинности" как центров кристаллизации знания и самосознания человека. При этом социальная реальность "ныне не просто "разжижается" под влиянием каких-то объективных обстоятельств. Она искусственно и принципиально модернизируется: разбивается на кластеры, стандартизируется, оцифровывается и ставится на прослушку, запись и последующий бан в прямом (морально-политическом и физическом) и в переносном (виртуальном) смыслах... Культ ЛГБТ-движения, гомосексуальные семьи и браки, фричайлд, развитие института суррогатного материнства, половое "воспитание" (развращение) детей в раннем возрасте и прочие технологии продвижения "новой" семейной, социальной и образовательной политики направлены именно на то, чтобы массовый человек утратил способность к самосохранению, неконтролируемому размножению и борьбе за потомство" (Владимир Лепехин, 2016).

Переживание ребенком успеха в учебной деятельности (независимо от учебного предмета или сферы жизнедеятельности) определяет его дальнейшую жизненную траекторию, социальный статус и жизненный успех в будущей взрослой жизни [Спиваковская, 1988, с. 96-97]. Р.А.Роу исследуя биографии великих людей, нашел единственное общее в их биографиях – привлечение к радости творческого открытия в подростковом возрасте. При этом успех отрицает эгоцентризм, поскольку именно неуспеваемость имеет тенденцию вызывать защитную реакцию – повышенное самооценку [Развитие личности ребенка, 1987, с. 177], выступающую в известном смысле, функцией эгоцентричной позиции человека, которая вызывает агрессивное отношение человеческого существа к внешней среде. Агрессивное же отношение человека к миру означает его "закрытость" к тем или иным аспектам этой среды, что перекрывает доступ к "базальной источнике" энергии – космосоциоприродной среде. Как писал А. Адлер, черты нелюбимых детей в развитой форме можно наблюдать, изучая биографии всех выдающихся врагов человечества. Здесь сразу бросается в глаза то, что когда они были детьми, взрослые с ними плохо обращались, поэтому они и развили в себе жестокость характера, зависть, ненависть. Это привело к тому, что они не могли пережить того, что другие счастливы (1956 г.). Кроме того, ученый отмечал, что нет никакой когда-либо совершенной жестокости, которая бы не проистекала из скрытого бессилия и неспособности к поддержанию социальных контактов, при этом по-настоящему сильный человек не способен на жестокое отношение к окружающему миру (1964 г.). То есть, неразрешимый характер внутреннего

противоречия между требованиями родителей и в целом внешней среды, невозможность им соответствовать является источником постоянной аффективной напряженности, во многих случаях вызывает компенсаторную гипертрофию собственного "Я" и развивает эгоцентризм, болезненное самолюбие и неадекватное чувство собственного достоинства [Глассер, 1991; Захаров, 1988]. Эгоцентризм в данном случае выполняет защитную функцию в конфликте между "Я" и "не-Я", приводя к "закрытию", изоляции "Я", к искажению механизмов оценки действительности, способствуя развитию агрессивного отношения к действительности.

Детство, особенно раннее, является мощным плацдармом для дальнейшего развития человека. В то же время детство будто погружено в состояние радости, что оказывается фундаментальным процессом становления человеческого "Я".

Один из главных жизненных приоритетов человека – успех – определяет его здоровье и счастье в жизни, когда успешность хотя бы в какой-то одной сфере жизненной активности, радость творчества в детстве и подростковом возрасте во многом определяют дальнейшую жизненную траекторию человека. Невозможность ученика проявить свои таланты перед классом может привести к наказанию плохой оценкой и моральным осуждением, что демобилизует этого ученика, подрывает его веру в свои возможности. Как следствие, снижается его поисковая активность. Это, в свою очередь, предопределяет появление новых неудач и приводит к формированию замкнутого круга неуспеваемости и беспомощности. М. Селигман в концепции "обученной беспомощности" показал, что люди, перед которыми ставились задачи, не имеющие решения, оказывались неспособными в дальнейшем выполнить даже легкие задачи, которые имели решение⁷⁴.

СОДЕРЖАНИЕ

Ученые еще в 70-е годы XX в. показали, что деструктивное поведение школьников непосредственно связано со школьной неуспеваемостью, а А. Маслоу показал, что поведение и общение зависят от уровня успешности ученика в обучении. В то же время успех в обучении ведет к укреплению самостоятельности, самоуважения, улучшению взаимоотношений с окружающими, изменению самочувствия учеников [Маслоу, 2007]. Сейчас этот тезис подвергается сомнению, поскольку жизненный успех в современном обществе, которое все больше погружается в пучину безнравственности, начинает определяться другим критериям.

Было показано, что защитой от беспомощности в обучении есть опыт побед, то есть опыт психологических состояний и поведения, который позволяет человеку контролировать ситуацию [Педагогическая психология, 2010, с. 40].

Успешность ребенка хотя бы в одной из сфер жизненной активности, учебной или иной деятельности ведет к формированию психологической установки на успешность и радость, которые благодаря синергетическому эффекту усиления общего действия через факторы, имеющие

⁷⁴ Мартин Селигман в 1967 году вместе с коллегой Стивеном Майером разработал схему эксперимента с ударом током при участии трёх групп собак. *Первой группе* предоставлялась возможность избежать болевого воздействия: нажав носом на специальную панель, собака этой группы могла отключить питание системы, вызывающей удар. Таким образом, она была в состоянии контролировать ситуацию, её реакция имела значение. У *второй группы* отключение шокового устройства зависело от действий первой группы. Эти собаки получали тот же удар, что и собаки первой группы, но их собственная реакция не влияла на результат. Болевое воздействие на собаку второй группы прекращалось только тогда, когда на отключающую панель нажимала связанная с ней собака первой группы. *Третья группа* собак (контрольная) удара вообще не получала. В течение некоторого времени две экспериментальные группы собак подвергались действию электрошока равной интенсивности в равной степени, и в течение одинакового времени. Единственное различие состояло в том, что одни из них могли легко прекратить неприятное воздействие, а другие успевали убедиться в том, что не могут повлиять на неприятности. После этого все три группы собак были помещены в ящик с перегородкой, через которую любая из них могла легко перепрыгнуть, и таким образом избавиться от электрошока. Именно так и поступали собаки из группы, имевшей возможность контролировать удар. Легко перепрыгивали барьер собаки контрольной группы. Однако собаки с опытом неконтролируемости неприятностей металась по ящику, а затем ложились на дно и, поскуливая, переносили удары током все большей и большей силы. М.Селигман и С.Майер сделали вывод о том, что беспомощность вызывают не сами по себе неприятные события, а опыт неконтролируемости этих событий. Живое существо становится беспомощным, если оно привыкает к тому, что от его активных действий ничего не зависит, неприятности происходят сами по себе и на их возникновение влиять никак нельзя.

когерентный/гармоничный характер, направляют любую активность ребенка на достижение успеха. И наоборот, если ребенок не познал радость успеха в семье, во время пребывания в детском саду, в школе, то в дальнейшей жизни для него будет достаточно проблематичным добиться успеха в той или иной сфере социальной деятельности. Кроме того, неуспеваемость (как комплекс неполноценности) через защитную психологическую реакцию может формировать комплекс превосходства над другими людьми, активизирует агрессию не только на уровне отдельных индивидов, но и целых народов (после поражения в Первой мировой войне Германия была поставлена на колени и через некоторое время развила воинственный дух арийского превосходства над другими народами, что привело к одной из самых жестоких войн в истории человечества).

В то же время важно отметить, что укоренение ребенка в одной форме успеха может привести к деструктивной привязке к такому специфическому успеху. Для иллюстрации этого вывода приведем пример, взятый из жизни известного персонолога Украины В.В. Рыбалки, который был свидетелем трагического случая во время обучения на психологическом факультете МГУ. Среди студентов-психологов популярностью пользовалась отличница, звезда факультета, которая покончила жизнь самоубийством, поскольку не понимала смысла лекций нового преподавателя высшей математики. Очевидно, эта девушка с детства была успешной только в учебной деятельности, которая превратилась для нее в ключевую жизненную ценность.

В этой связи особенно важным выступает синергетический принцип "талант – сумма талантов и способностей", поскольку основой для всех специальных способностей является общие способности ("генеральный фактор интеллекта", "базальный фактор одаренности") [Чудновский, 1990]. Поэтому задача по развитию у человека отдельных качеств должна быть одновременно и задачей по развитию "побочных" качеств и способностей, когда для того чтобы воспитать специалиста, нужно, кроме беспокойства о специализации, специальных навыков, развивать "человека вообще", человека в целом [Щетинин, 1986]. Это соответствует синергетическому принципу нададитивности (который обнаруживает системные свойства целого), реализацию которого можно иллюстрировать практикой Вальдорфской школы, где ребенок с первого класса включается параллельно с изучением точных дисциплин в занятия художественно-эстетического цикла (музыка, живопись, скульптура, архитектура, театр). Особенно важным здесь является использование эвритмии – особого вида искусства как синтеза мысли и слова, цвета, музыки, движений.

Следующий жизненный факт, в определенной степени подтверждающий предыдущие факты, касается выводов Г.И. Косицкого, который проводил опыты с двумя группами крыс. Эти две группы учили в лабиринте преодолевать препятствия. При этом, первую группу крыс учили успешным стратегиям поведения, она была поставлена в условия, когда эти препятствия можно было успешно преодолевать, в то время как второй группе были созданы условия, вызывающие стресс и препятствующие успешному преодолению препятствий. Таким образом, первая группа крыс была успешной, а вторую учили неуспешности, беспомощности. Через поколение успешной и неуспешной группам имплантировали под кожу клетки рака. Первая группа выжила вся, вторая – погибла вся [Боссарт, 1991, с. 104-105]. В этой связи важным является и то, что среди выпускников Гарвардского университета отличники имеют наибольшую продолжительность жизни [Фролькис, 1988, с. 206].

В этой связи раскроем основные аспекты *эвдемонической педагогики*. А.И. Субетто в статье "Учительство XXI века с позиции Ноосферного Неклассического Человековедения" (2016 г.) пишет о "*педагогике радости и счастья или "эвдемонической педагогике"*. Эта педагогика предстает, как *часть культуры радости и счастья (как культуры творчества и здоровья)* [Субетто, 1992, с. 36-54], и призвана формировать человека-творца через эту культуру – внутри самого педагогического пространства. Автор писал в книге "Творчество, жизнь, здоровье и гармония" (1992): "...радость здоровья и радость творчества сливаются воедино, служат стержнем культуры радости. В этом плане необходимо подчеркнуть ещё раз и обратную связь – обучение творчеству требует атмосферы радости, смеха, счастья. Глубинная, витальная связь жизни, творчества и радости – счастья, по моему мнению, даёт дополнительный ракурс осмыслению *педагогике радости ("школы радости" для детей) В.А. Сухомлинского* [Сухомлинский, 1978, с. 28-106], в которой дети приобщались к великому "дреvu познанного" человечеством через "радость открытия", через "радость жизни в сказке", через "радость познания тайны", через "радость труда" на огороде, в поле, в лесу. Великий философ прошлого века Людвиг Фейербах назвал теорию счастья "Эвдемонизмом". Такая эвдемоническая

педагогика нужна всем – от малышей до взрослых. Она необходима и в управлении производством, и в современном менеджменте... можно сказать: "Начни с небольшого. Сформируй вокруг себя и в себе микроклимат радости и счастья как микроклимат творчества и здоровья и этот микроклимат, по мере роста последователей, из малого ручейка перерастет в большую реку – культуру радости и счастья, исповедуемую многими людьми". Очевидно, "эвдемоническая педагогика" должна включать в себя поведение педагога: его улыбку, юмор, смех, умение быть счастливым не где-нибудь, а здесь, в классе, в лекционном зале, лаборатории, вместе с учениками и студентами. А дать это может только сотворчество, сотворческий процесс передачи и приёма знаний, смысла жизни, мировосприятия, мироощущения и мировоззрения, своего удивления перед чудом жизни и чудом земли, солнца, космоса, перед чудом тайн природы и чудом тайн человека" [Субетто, 1992, с. 45-47].

В этой связи приведем основное содержание *педагогике лидерства*. Человека, облечённого властью, всегда хорошо слышно, или, перефразируя Уинстона Черчилля, если у вас нет большой палки, не утруждайте себя тихими разговорами. К таким выводам пришли учёные в результате исследования на тему, как власть меняет манеру общения.

Исследование, проведённое учёными Колумбийского университета и Университета Сан-Диего, продемонстрировало, что голос человека, разговаривающего с позиции силы, автоматически становится громче и чётче, и наоборот – чем ниже ступень занимает человек на социальной лестнице, тем менее отчётливо произносит он каждое своё слово.

"Это означает, что в человеке заложено сразу оба потенциала, однако один из них постоянно находится под контролем", – цитирует издание слова профессора Колумбийского университета Адама Галински, соавтора исследования "Звучание власти".

Учёные записали голоса 161 студента, все они должны были прочесть один и тот же отрывок текста. После этого им нужно было поучаствовать в практическом занятии, ориентированном на ведение переговоров, где студентов разделили на две группы. Согласно легенде, одни занимали лидирующие позиции, вторые же – обладали менее успешным положением в обществе.

Как рассказали организаторы исследования, первоначально они попросили каждого студента описать характеристики голоса властного человека. Каково же было их удивление, когда довольно скоро расхожее мнение о глубоком тембре голоса человека, наделённого определёнными властными полномочиями, моментально было опровергнуто.

В ходе практикума, «власть имущие» студенты смогли изменить свою манеру говорить, чтобы их слова начали казаться более весомыми. Более того, те студенты, которые впоследствии прослушивали эти записи, обратили внимание на некоторые изменения в том числе и тембра голоса, и без труда определили, кому достались лидирующие позиции.

"Обладание властью может раз и навсегда изменить вашу манеру говорить, вплоть до звучания голоса, его тембра, ритмики, слыша которую менее успешные люди будут подсознательно осознавать ваше над ними превосходство", – говорит исследователь.

Ярким примером профессор назвал Маргарет Тэтчер, бывшего премьер-министра Великобритании, которая, ставя перед собой цель производить более влиятельное впечатление, брала много уроков ораторского мастерства.

"И, наконец, когда она уже возглавила правительство, голос Маргарет Тэтчер зазвучал именно так, каким мы уже привыкли его слышать, и каким описали его наши респонденты! Совпали пять из шести показателей", – пояснил Галински.

Когда человек желает выглядеть внушительно в глазах окружающих, он фокусируется на произносимых словах. Но, оказывается, меняется и сам голос в зависимости от того, с кем человек сталкивается. Власть, сила и могущество очень пьют людей. Это можно объяснить тремя основными химическими реакциями в организме человека: выбросом кортизола – гормона стресса, активацией той части мозга, которая отвечает за нацеленность на действие, и повышает уровень уверенность в себе. Как ни странно, чувство превосходства одинаково губительно как для женщин, так и для мужчин.

"Вот что власть точно делает – так это меняет психологическое состояние человека", – отмечает профессор Галински.

К сожалению, исследователи не смогли порадовать спокойных, уравновешенных людей с тихой и мягкой манерой говорить. Учёные даже не рекомендуют таким людям пытаться заставить себя говорить на повышенных тонах. Профессор из Колумбийского университета посоветовал «тихоням» лучше "задуматься о времени, когда вы обретёте могущество и власть".

"Подобные мысли и упражнения постепенно смогут изменить принципы работы вашего мозга, уровень гормона стресса, изменят все! Тогда-то вы и сможете стать тем самым человеком, которого будут слушать!", – добавил профессор Галински (subscribe.ru/group/russkij-mir-i-russkie-v-mire/12599908/?utm_source=relap&utm_medium=widget&utm_campaign=link).

МЕТОДИКА

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 отворачиванию 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 изложенным выше приведем "15 советов миллиардера Чарльза Мангера тем, кто хочет добиться успеха и прожить счастливую жизнь". Каждый совет мы прокомментируем с точки зрения принципов, изложенных выше.

1. Доверие, успех и славу нужно зарабатывать. Этот принцип реализует природу творческого человека, у которого творческий труд выступает одной из первых жизненных потребностей, которая ориентируется не на результат, а на процесс самого труда, побочным продуктом которого выступают "доверие, успех и слава".

2. Учитесь восхищаться правильными людьми. Это значит, что человек, во-первых, "не посещает собрания нечестивцев" (из Библии), и во-вторых, пребывает в резонансе с положительными сущностями – носителями доброго начала.

3. Приобретение знаний — это моральный долг, как и применение знаний на практике. Знание как результат познания – есть одна из основных жизненных ценностей, которая, как показал опыт людей, побывавших в состоянии клинической смерти, простирается в посмертие, выступающее высшей целью человеческой жизни и одновременно высшим критерием успеха.

4. Научитесь разбираться во всём понемногу. Как пишет Чарльз Мангер, "Я заметил, что базовые идеи – это 95% важной информации в любой сфере. Мне было несложно почерпнуть эти идеи из всех основных дисциплин и сделать их частью своего процесса мышления... В том, что этот подход так хорошо работает, есть свои опасности: эксперты в разных областях и, возможно, ваш начальник перестанут быть авторитетами. Вы будете знать намного больше и находить правильное решение намного быстрее, чем они".

Человек, "разбирающийся во всем понемногу", то есть дилетант – творческая личность, открытая всем аспектам мира, а также миру в целом: целостность мира делает целостным все знания о нем. Поэтому быть специалистом – это, прежде всего, быть дилетантом. В связи с этим отметим, что "чем крупнее ученый, тем более разнообразны его интересы" (А.К. Сухотин). Как говорил

выдающийся физик М.Борн, "Меня никогда не привлекала возможность стать узким специалистом, и я всегда оставался дилетантом даже в тех вопросах, которые считаются моей областью".

5. Учитесь думать о том, что привело к проблемам, а не только об их последствиях. Человек, умеющий думать, это, прежде всего, человек творческий, свободный от греховной тяжести биполярного мышления, способный видеть противоречия, отделять главное от второстепенного, глубоко проникать в цепи причинно-следственных зависимостей.

6. Будьте надёжным. Ненадёжность может свести на нет ваши достоинства. Надёжность – это искренность и постоянное следования своим великим творческим жизненным целям.

7. Избегайте крайностей, не становитесь фанатиком. Следование "срединному пути" между избытком и недостатком, то есть следование "правилу нуля" – вот путь человека, стремящегося постичь Бога, ибо "Бог говорит с миром через нуль".

8. Избавьтесь от зависти, обид и жалости к себе. Как пишет Чарльз Мангер, "Когда вы научитесь избегать жалости к себе, вы получите огромное преимущество перед остальными. Не перекладывайте вину на обстоятельства или других людей. Учитесь нести ответственность за свои поступки".

Изучение поведения людей в экстремальных ситуациях – кораблекрушениях – позволило сделать вывод, что те люди имели большие шансы для выживания, которые характеризовались меньшим чувством собственной значимости, а следовательно меньшим эгоизмом, а следовательно меньшим стремлением разрушать мир. И в ответ – мир не разрушает людей, свободных от чувства собственной значимости.

9. Работайте с людьми, которыми вы восхищаетесь. См. пункт № 2.

10. Учитесь сохранять объективность, особенно когда это труднее всего.

11. Позвольте руководить способным людям. Как пишет Чарльз Мангер, "Вы не захотите, чтобы в вашей компании работали люди без таланта. Вы захотите, чтобы власть была в руках правильных людей".

Если вы творческая натура, извлекающая смысл своей жизни из творчества, реализуемого ради самого творчества, вы лишены чувства собственной значимости, цените творческую искру в других людях и составляете с ним одну команду единомышленников. При таком порядке вещей соревнование и борьба за существование отсутствуют.

12. Вы будете успешнее в том, в чём больше всего заинтересованы. Заинтересованность в творческом труде ради самого труда – единственная правильная жизненная стратегия. Все иные виды заинтересованности рано или поздно вводят человека в грех.

13. Садитесь и делайте, пока не доведёте дело до конца. Постоянство в следовании высшим целям делает человека свободным от множества вещей, которые могут закабалить этого человека, то есть сделать его биологическим роботом.

14. Используйте неудачи как возможность стать лучше. Как пишет Чарльз Мангер, "жизнь будет наносить страшные, ужасные, несправедливые удары. Но это не имеет значения. Просто одни люди поднимаются, другие – нет. И я думаю, позиция древнегреческого философа Эпиктета лучшая в подобной ситуации. Он считал, что каждое несчастье в жизни – это возможность себя проявить и чему-то научиться. Ваш долг – не погружаться в жалость к себе, а перевести удар в конструктивное русло".

Воспринимать неудачи как жизненные уроки – вот надёжный способ личностного роста, который реализуется на крыльях понимания, что человек выступает причиной своих неудач и успехов.

15. Доверяйте людям. Доверие есть открытость миру, искренность, следование законам правды и справедливости. Тотальное доверие миру (и людям) – есть восприятие мира как божественного творения.

(<http://professional.ru/Soobschestva/biznes-klub/15-sovetov-milliardera-tem-kto-hochet/>)

Д. Карнеги достижение успеха связывает возможностью человека преодолеть тревогу, страх, неуверенность и, вообще, все негативные эмоциональные реакции. Для этого предлагаются такие стратегии поведения и мышления.

"Получите факты, поскольку "Половина беспокойства в мире происходит от людей, пытающихся принять решение без достаточного знания того, на чем основывать решение".

После того, как будут взвешены факты, примите решение.

Когда решение тщательно подготовлено и принято, действуйте. Направьте силы на выполнение принятого решения и не беспокойтесь о результате.

Когда вы или ваши помощники обеспокоены какой-либо проблемой, ответьте на следующие вопросы:

1. В чем сущность проблемы?
2. Какова причина возникновения проблемы?
3. Какие могут быть решения?
4. Какое решение наилучшее?

Занимайте себя. Человек, охваченный чувством беспокойства, чтобы не впасть в отчаяние, должен растворять себя в деятельности.

Не теряйте душевного равновесия из-за мелочей. Помните: "Жизнь очень коротка, чтобы быть мелочной".

Спросите себя честно: Какова вероятность того, что то, что вас тревожит, может произойти?

Примиритесь с неизбежным, если вы знаете, что обстоятельства вне вашей власти и вы не можете изменить или переделать их. Скажите себе: "Да, это так и не может быть иначе."

Умейте вовремя остановиться, решите для себя, какую меру беспокойства вы можете себе позволить в отношении тех или иных обстоятельств и не расплачивайтесь большими.

Пусть прошлое само себя похоронит, не пишите опилок.

Не надо пытаться расквитаться с врагами, так как это выходит себе дороже.

Вместо того, чтобы огорчаться, давайте, ожидая ее, будем помнить, что Иисус Христос исцелил 10 прокаженных, и только один поблагодарил его. Почему мы должны рассчитывать на лучшую участь, чем та, что получил Христос? Будем помнить о том, что благодарность воспитывается, "культивируется" в человеке и, если мы хотим, чтобы наши дети платили тем же, мы должны научить их умению быть благодарными. Будем помнить о том, что единственный путь обрести счастье состоит в том, чтобы не ожидать благодарности, а получать счастье, отдавая, делая добро.

Считайте благодати, в чем вам повезло, а не ваши несчастья!

Если судьба преподносит вам лимон, постарайтесь сделать из него лимонад. Однажды во Флориде я посетил зажиточного фермера, который обратил в лимонад даже ядовитый лимон. Вначале, когда он стал владельцем этой фермы, он пришел в уныние. Земля была настолько плохой, что он не мог ни выращивать фермы, ни разводить скот. Ничего на ней не приживалось, кроме корявых дубов и гремучих змей. Когда я заехал к нему несколько лет тому назад, то узнал, что многие туристы наезжают сюда, чтобы посмотреть его ферму и разведение гремучих змей. Доход составлял 20 тысяч долларов в год. Змеиный яд доставлялся в лаборатории, шкуры шли на изготовление дамских туфель и сумочек. Мясо шло в продажу во многие страны мира. Я купил почтовую карточку с фотографией этого места и отправил ее с почты в деревне, которая была переименована в честь расположенной вблизи фермы. Она называлась "гремучая змея", прославляя человека, который ядовитый лимон сумел превратить в сладкий лимонад.

Наполняйте голову мыслями о мире, смелости, здоровье, надежде, так как наша жизнь такова, какой ее делают наши мысли.

Не подражайте другим, будьте сами собой, так как зависть есть невежество, а "подражание – самоубийство".

Чтобы забыть свои болячки, старайтесь принести хотя бы немного радости другим. "Когда вы делаете добро другим, вы в первую очередь делаете добро себе." (Франклин)

Несправедливая критика зачастую не что иное, как скрытый комплимент. Она означает, что вы вызвали ревность или зависть. Помните, что никто никогда не пинает дохлую собаку.

Примите к сведению *эффект Прэтфелла*: "Если вы несовершенны, люди будут любить вас больше". Когда мы хотим произвести на кого-то впечатление, то неизбежно выпячиваем наружу лучшие стороны своей личности. Оказывается, совершенно зря: исследования показывают, что демонстрация своей уязвимости и слабости, напротив, повышает уровень эмпатии к нам со стороны других людей. Чем больше у вас не критичных недостатков, тем лучше к вам будут относиться люди.

Профессор, который выступает перед аудиторией и заметно волнуется, кажется слушателям умнее того, кто выступает предельно уверенно. Стесняться и делать глупости во время первого знакомства – проверенный, хотя и не очевидный способ понравиться своему потенциальному партнеру.

Старайтесь сделать дело как можно лучше, а затем берите в руки ваш старый зонтик и следите за тем, чтобы капли критики не затекли вам за шиворот.

Ведите запись глупостей и ошибок, которые вы совершили. Будьте самокритичны, поскольку мы не можем рассчитывать на собственное совершенство. Сами просите непредвзятой, конструктивной критики.

Расслабляйтесь в различной обстановке. Понаблюдайте, как расслабляется кошка. Обратите внимание, что кошка не бывает усталой и нервной. Она никогда не страдает от бессонницы, беспокойства или язвы желудка. Возможно вам удастся избежать этих несчастий, если вы научитесь расслабляться как кошка.

Максимальное время работайте в удобном для вас положении. Помните, что напряжение тела приводит к боли в плечах и нервному утомлению. Проверяйте себя 4-5 раз в день, спрашивая: "Труднее ли мне дается выполнение работы? Использую ли я мышцы, участие которых не требуется в данный момент в работе?" Это поможет вам выработать привычку расслабляться. Люди, занимающиеся физической работой, могут больше сделать, если выделяют на отдых достаточно времени. Ф. Тейлор наглядно продемонстрировал это, работая инженером по научной организации производства в *"Бетлехем стил компани"*. Он заметил, что рабочие грузили по 12.5 Тонн чугуна на грузовые тележки и к полудню валились с ног от усталости. Тейлор исследовал утомляемость рабочих и заявил, что они должны грузить не по 12.5, а по 47 тонн в день. Он подсчитал, что рабочие могут делать почти в четыре раза больше того, что они делали, и не доходить до изнеможения. Для эксперимента Тейлор взял среднего рабочего, который должен был выполнять работу точно по часам. К рабочему был приставлен человек, который, глядя на часы, говорил: "Возьми болванку и иди. А теперь садись и отдыхай. Иди. Отдыхай." Что же произошло? Рабочий ежедневно переносил по 47 тонн чугуна, в то время как остальные – 12.5 Тонн. И у него практически не было срывов за три года, в течении которых Тейлор был в Бетлехеме. Рабочий мог выполнять такую работу потому, что отдыхал до того, как чувствовал себя усталым. Он работал 26 минут и отдыхал 34 минуты в течении часа. Отдыхал больше чем работал, и, тем не менее, успевал сделать почти в четыре раза больше, чем другие. Об этом и других экспериментах можно прочитать в книге Ф. Тейлора *"Принципы научного управления"*.

Применяйте четыре полезных привычки: А) очистите свой стол от всех бумаг, за исключением тех, которые относятся к решаемой в данный момент проблеме. Б) делайте дела в порядке важности. В) если возникшая проблема серьезна, решайте ее немедленно, если имеются факты для принятия обоснованного решения. Искренне интересуйтесь другими людьми – и тогда люди к вам потянутся" (*"Как престать беспокоиться и начать жить"*).

В связи с важностью темы, приводим статью, взятую из источника: <http://www.kramola.info/vesti/metody-genocida/pravda-li-hto-troechniki-ushpeshnee-otlichnikov>

Десять причин, почему не обязательно учиться на все пятерки. В конце прошлого года один из пользователей портала The Question опубликовал интересный и провокационный вопрос "Кем сейчас работает главный двоечник вашего класса в школе?" Посыпавшиеся ответы в очередной раз развенчали крепость взаимосвязи оценочной системы с будущим учащихся. Женя Шабынина ознакомила с тезисами психолога Бенджамина Харди и попыталась ответить, почему же троечники порой гораздо успешнее отличников.

На сайте журнала Observer психолог Бенджамин Харди опубликовал статью о том, почему троечникам живется после окончания учебы лучше, чем отличникам и хорошистам. Согласно ей, в конце XVIII века система среднего образования была устроена таким образом, чтобы воспитывать учеников в традициях беспрекословного послушания. Связано это с тем, что на фоне развития индустриального века большие корпорации нуждались в безропотных фабричных рабочих, которые не станут лишней раз задаваться вопросами по поводу чего бы то ни было.

Это и повлекло за собой создание единой стандартизированной системы образования и проверки знаний в виде тестов и экзаменов. Академическая система превратилась в фабрику стандартизации студентов, «изготовленных» в соответствии с желаемым шаблоном. Если студент не выдерживает экзамен, у него есть возможность пройти по этому же пути еще раз и только через год.

И невзирая на то, что с тех лохматых пор наш мир существенно изменился, структура образовательной системы все еще не пересмотрена. "Интернет изменил мир. Если вы хотите научиться чему-то, вам больше не нужна энциклопедия" – пишет Харди. Тут хочется его перебить и добавить – вам необязательно платить бешеные деньги за сомнительные мастер-классы или за обучение в надежном вузе. Тонны информации на любой вкус, обучающих видео и статей теперь доступны круглосуточно – даже из дома выходить не надо. Было бы желание учиться. И что самое замечательное – способы познания в Интернете не стандартизированы, вы можете найти и освоить любой материал наиболее эффективным для вас и быстрым способом.

По чьим-то анонимным подсчетам, к 2020 году более одного миллиарда людей будут работать дома. Что касается трудоустройства, в будущем все больше людей будут работать на несколько компаний в качестве специалистов и консультантов вместо того, чтобы служить универсальным солдатом во благо одной конторы. По Харди, новая экономика поддерживает и стимулирует такое положение дел.

Харди предлагает рассмотреть десять причин, которые помогут разобраться в том, почему же именно троечники в большинстве своем лучше своих прилежных одноклассников и сокурсников. Троечников (C students – в американской образовательной системе отметки ставятся по первым пяти буквам алфавита, где А считается за пятерку, а Е, соответственно, равнозначна единице) Харди сходу расшифровывает как Creative Students, то есть личностей сугубо творческих. И ориентируется не на их успеваемость, а на их подход к учебному процессу.

1. Троечники задаются вопросами о годности существующей образовательной системы. Они не лыком шиты и не купились на законы системы образования и ее фабричный подход. Они в состоянии оценить преимущества этой системы, но не поклоняются ей, и видят множественные ее изъяны. А еще они понимают, что знания больше не заточены в стенах образовательных учреждений, и процесс обучения может строиться по-разному. Троечники не боятся бросать вызов существующему порядку вещей. И даже если это сулит им некоторые неудобства, гораздо больший урон может принести движение по течению в очевидно неправильном направлении.

2. Троечники не являются покорными последователями. Они думают за себя и не блуждают за забором ограничений и догматов, не задаваясь вопросами о том, почему вообще эти ограничения существуют. Вместо того чтобы жить чужим умом, троечники выстраивают собственную систему координат и приоритетов.

3. Троечники не пытаются угодить своим наставникам. Они не тратят свою энергию, пытаясь впечатлить своих преподавателей. Они уважают и любят своих учителей, но не боготворят их. И не расценивают учителей как стражей у ворот будущего успеха. Троечники понимают, что в современном мире результат их работы говорит сам за себя – в конце концов, есть Интернет, в котором эти результаты могут быть доступны для обзора всем желающим.

4. Им есть о чем подумать, кроме оценок. Тут Харди утверждает: если человек одержим своими отметками, он, как правило, не особо задумывается о своем будущем. В то время как троечники чаще всего гораздо внимательнее подходят к стратегии распределения времени. Пока одноклассники бросают все свои усилия в гонку за успеваемостью, троечники преследуют свои мечты и не ждут окончания школы, чтобы начать жить.

5. У троечников свое определение успеха. Отличники и хорошисты ищут защищенности в хороших оценках. Тогда как троечники знают, что чувство уверенности достигается путем проб и ошибок. Они знают себя и не особенно на свой счет заблуждаются.

И никакой внешний стандарт успеха не сравнится с их осознанностью и способностью принять свои возможности.

6. Троечники знают, как использовать возможности других людей. Пока отличник пытается все делать самостоятельно, троечник собирает вокруг себя армию способных людей, которые при случае смогут компенсировать его слабости. Он как Генри Форд — не боится признать, что есть вещи, которых он не знает. Однажды Форда упрекнули в том, что он необразован. В ответ на последовательность оскорбительных вопросов он указал пальцем на оппонента и сказал:

"Давайте я вам напомню, что на моем рабочем столе есть целый ряд кнопок. Нажимая на самую правую кнопку, я могу призвать на помощь людей, которые могут ответить на любой вопрос, касающийся моего бизнеса, коему я и отдаю большую часть своих усилий. Не соблаговолите ли вы сказать мне, по какой причине я должен загромождать свой ум общими сведениями только лишь для того, чтобы иметь возможность ответить на ваши вопросы, когда вокруг меня сосредоточены люди, способные предоставить ответ на любой вопрос, который я задам?"»

7. Троечники предпочитают те формы обучения, которые направлены на их индивидуальные возможности. Троечники любят учиться. Просто они предпочитают сами выбирать направление своего обучения — они не хотят, чтобы им кто-то рассказывал, как надо думать. Они предпочитают исследовать и изучать то, к чему у них есть естественная предрасположенность. Они не пытаются преодолеть непреодолимое и мучительно взять знания задницей, вместо этого они отдаются своим пристрастиям.

8. Троечники — не перфекционисты. "Если вам не стыдно за первую версию вашего продукта, вы запустились слишком поздно" — Рейд Хоффман. Дело, доведенное до конца, лучше бесконечного совершенствования. Троечники это понимают и спокойно живут с этим. Их действия направлены на результат. Они знают, что перфекционизм приводит к пустой трате времени. Они предпочитают рисковать и учиться на своих ошибках. Это причина, по которой большинство успешных предпринимателей не успевали в школе, а то и вовсе были исключены. Но неудача — тоже прекрасный учитель.

9. Троечники не тратят энергию бессмысленно. В своей книге "Совершенное тело за четыре часа" (The 4-Hour Body) писатель Тим Феррис учит нас тому, что он называет "минимальная эффективная доза" или просто МЭД — самая маленькая доза, способная привести к желаемому результату. Остальное — пустая трата времени, здоровья и т.п. Например, МЭД для кипения воды — 100 градусов по Цельсию при стандартном атмосферном давлении. Более высокие температуры не сделают воду более кипяченой. Если вам хватает 15 минут на солнце, чтобы запустить выработку меланина, — эти 15 минут и есть ваша МЭД для получения загара. Больше 15 минут — это уже избыток, который приведет к сгоранию.

Троечники это все понимают. Их цель — обучение. Ценность энергии, затрачиваемой на то, чтобы добраться от пятерки с минусом до полноценной пятерки — несоизмеримо больше, чем ценность объема полученных в этом процессе знаний. Троечники никогда не тратят энергии больше, чем им нужно на то, чтобы постичь те или иные вещи. Они эффективны и рациональны.

10. Троечники — мечтатели. Пока отличники внимательно слушают, затаив дыхание, что будет в грядущем тесте или экзамене, троечники пялятся в окно на облака и красивые пейзажи. Они уже получили свой МЭД от урока. Следовательно, они освобождают несколько часов каждый день на то, чтобы помечтать о лучшем мире. Они думают о больших свершениях, которые им предстоят в жизни, строят планы и решают свои насущные проблемы.

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", пребывающей в будущем, то есть выступающей потенциальной категорией.

Цель при этом 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" [*Мифологический словарь, 1991, с. 451*].

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.

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>).

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.

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 краеугольным 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 несчастным 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)

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:

"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... Это лежание – порой в собственной моче и экскрементах – было опасным для жизни не только в дисциплинарном, но и в непосредственном витальном отношении. Это отчетливо проявлялось в тех случаях, когда заключенного неожиданно охватывало ощущение "бесконечности" пребывания в лагере" [Франкл, 1990, с. 139-142].

Самого 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 прошедший 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].

ЛИТЕРАТУРА

- Бартол Курт. Психология криминального поведения. – М.: Olma Media Group, 2004. – 352 с.
- Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- Блект Р. Путешествие в поисках смысла жизни. Истории тех, кто его нашел. – М.: Астрель, Харвест, 2012. – 192 с.
- Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с.
- Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. № 2. – С. 58-78.
- Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ класик, 2009. – 384 с.
- Вознюк А.В. Философский, психологический и сакральный смыслы системного кризиса человеческой цивилизации: монография. – Житомир, 2017. – 197 с. <http://www.klex.ru/mq4>
- Вознюк А.В. Фундаментальные смыслы человеческой жизни и методики их реализации. – Житомир, 2017. – 106 с. <http://www.klex.ru/mmy>
- Вознюк А.В. Ценности современной цивилизации: аксиологические основания Homo sapiens: монография. – Житомир, 2017. – 142 с. <http://www.klex.ru/meg>
- Вознюк А.В. Язык как дом бытия, картина мира и инструмент мышления человека: монография. – Житомир, 2017. – 252 с. <http://www.klex.ru/n99>
- Вознюк О.В. Основні аспекти теорії успіху: до питання формування соціально зрілої і відповідальної особистості школяра / О.В.Вознюк // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васильківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С. 13-20.
- Вознюк А.В. Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной. – Житомир: Koob publications, 2018. – 274 с.
- Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с.
- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / Вознюк А. В. – Житомир : Рута, 2016. – 622 с.

- Вознюк А. В. Система аксиом педагогики и образования: монография / Вознюк А. В. – Житомир: Lambert Academic Publishing, 2018. – 160 с.
- Вознюк А.В. Сможет ли педагогика жизненных фактов решить проблемы современного образования? // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.25213, 24.02.2019 ISSN 2618-9968
- Вознюк О. В. Педагогіка життєвих фактів як новий напрям педагогіки та потужний ресурс освіти дорослих // Андрагогічний вісник. – Випуск 9. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2018. – С. 59-77.
- Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У.Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
- Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. – М., 2006. – 63 с.
- Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 247 с.
- Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М.: Прогресс, 1989. – 288 с.; 1990. – 720 с.
- Каструбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. – М.: Генезис, 2003. – 207 с.
- Леонтьев Д.А. О диспозиционно-смысловом механизме отношений личности // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. – СПб, 1994. – Т. 133. – С 55–62.
- Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд. МГУ, 1979. – 320 с.
- Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
- Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Соч. в 7-ми томах. – М.: Педагогика, 1957. – Т. 1. – 581 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутмана, Н.Мухиной; послесл. Е.П.Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.
- Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
- Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.
- Павилёнис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. – М.: "Мысль", 1983. – 286 с.
- Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И.П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 264 с.
- Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р.Патцлафф, Т.Кальдер. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
- Педагогическая психология: Учебное пособие / Под.ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.
- Петров М. А. Симультианность в искусстве. Культурные смыслы и парадоксы. – М.: Издательство "Индрик", 2010. – 176 с.
- Поиски смысла/ Авт.: А.П.Алхименко и др. – СПб., 2004. – 346 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия : пер. с англ. – М. ; Киев, 1997. – 320 с.
- Селиванова Любовь Васильевна. Психолого-акмеологические особенности развития личности успешного предпринимателя (На материалах исследований по Чувашской Республике) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Ульяновск, 2004. – 271 с.
- Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.
- Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. – М.: Изд. фирма «Логос», 1992. – 204 с. – С. 36-54.
- Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В трех томах. – Том первый/ Сост. А.С.Богданова, В.З.Смаль – М.: «Педагогика», 1979. – 560 с.
- Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд. АПН, 1961. – 535 с.
- Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
- Человек в поисках смысла: Сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Фреге Г. Смысл и значение // Фреге Г. Избранные работы. – М.: ДИК, 1997. – С. 25-49.
- Фридман Х. Проект "Долголетие": Сенсационные открытия, сделанные на основе исследования, которое длилось почти 100 лет / Х.Фридман, Л.Мартин. – М.: София, 2011. – 320 с.
- Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни / В.В.Фролькис. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.

Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.
Bettelheim B. The informed heart / B. Bettelheim. N-Y: Free press, 1960.
Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.
Seligman M. E. Helplessness: on Depression, Development and Death. – San Francisco, 1975.

2.15. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ПОЗИТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЗДОРОВЬЯ

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Истину как парадоксальную сущность можно назвать *“единством противоположностей”*. Данное единство “санкционирует” фундаментальный способ существования человека и мира – целостность.

Иисус Христос говорил: “Где двое или трое собраны во имя мое, там Я среди них” (*Матф. 18, 20*). Подобным же образом, как свидетельствуют этологи, изучающие поведение животных, когда живые существа собираются в большие группы, в их среде обнаруживается некий “разум”, начинающий ими управлять. Приведем наблюдения французского ученого Луи Тома, занимавшегося изучением термитов. Он обнаружил, что отдельный термит является существом, задействованном в хаотичном движении. Но если мы увеличим число термитов до некой “критической массы”, то произойдет чудо: термиты начнут создавать рабочие бригады и, действуя в высшей степени согласованно, возводить грандиозное строение, обнаруживая “большое знание” о сооружении в целом. Это же можно говорить и в отношении всех “общественных животных”. Отдельно взятая особь саранчи не знает направления и цели движения во время миграции, а стая – знает. Эффект “критической массы” существует и у птиц, рыб, а также у всех общественных животных. Как выяснилось, “большое знание”, или “большая воля” руководит всеми нюансами существования сообществ живых существ.

Всякая целостность как единство противоположностей есть чудо, которое встречается везде, где фиксируется слияние двух несовместимых вещей. Так чудо булатной стали, секрет изготовления которой утерян, заключается в совмещении двух в целом несовместимых для металла свойств – необычайной гибкости и твердости. Нужно сказать, что всякое творчество стремится достичь состояния недuality посредством столкновения полярных вещей. Создание художественного мира предполагает состояние, о котором А. Блок писал как о таком, в котором *“в мелодии одной сплелись печаль и радость”*.

В специфическом виде единство противоположностей можно понимать как единство полушарных стратегий обработки информации. В.Л. Деглин, изучая полушарные особенности отражения окружающего мира и, в частности, его пространственные характеристики, показал, что полушария преломляют пространство ошибочным образом, однако эти ошибки имеют противоположный характер, когда для левого полушария свойственно расширение пространства, а для правого – приближение отдельных элементов к наблюдателю. То есть левое полушарие стремится дистанцировать человека от элементов окружающей среды, а правое – интегрировать человека в нее. Однако функциональная согласованность полушарий, компромисс между ними приводит, как пишет В. Л. Деглин, к выравниванию пространственной деформации, то есть достигается адекватность восприятия объемного пространства на плоскости сетчатки глаз, когда объемное и плоскостное, являясь геометрическими антагонистами (что демонстрируется дихотомией геометрий Эвклида и Н. И. Лобачевского) гармонизируется и приводится к общему сенсорному “знаменателю”.

Нужно сказать, что левое полушарие воспринимает мир как научную реальность и выражает при этом скепτικο-аналитический однозначный (а поэтому догматический) способ познания мира, присущий научному сознанию. Как писал Б. Рассел, “научное состояние ума является или скептическим, или догматическим” [*см. Колесников, 1978*], что полностью согласуется с исследованиями в области асимметрии мозга человека [*Деглин, 1989*], показывающими, что доминирование левого полушария делает человека догматиком, оторванным от реальности и воспринимающего мир через силлогизм и анализ, в то время как доминирование правого полушария наделяет человека способностью воспринимать мир таким, каков он есть, опираясь при этом на свой опыт. Правое полушарие дает человеку наивно-реалистическое, актуально-действительное, а левое – абстрактно-теоретическое, потенциально-возможное миропонимание.

Слияние действительного и потенциального дает парадоксальное мировосприятие, в котором фактическое и фиктивное и дифференцируются и не дифференцируются, когда мир

представляет собой единый поток жизни, где живое и неживое, материальное и идеальное, физическое и психическое представлены как с одной стороны несомненные противоположности, а с другой – как проекции единой сущности, как одно и то же. Здесь с одной стороны наличествует мистическое отношение к миру, в котором часть и целое способны переходить друг во друга, а с другой – мы встречаемся со способностью к тонкому различению мельчайших оттенков и деталей целого. Здесь с одной стороны мир понимается как величайшая иллюзия, в которой все принципиально условно и относительно⁷⁵. С другой – мир воспринимается с полным доверием, когда ко всему относятся чрезвычайно серьезно и буквально-конкретно.

Знаково-символическая природа левого полушария предполагает мышление строго однозначное в плане манипуляции знаками и относительное, многозначное в плане соотношения знака и вещи: левое полушарие осознает произвольность такого соотношения. Отсюда внешний мир воспринимается как иллюзия, а внутренний – знаково-вербальный – как единственно действительный мир символических форм.

Эмоционально-образная природа правого полушария предполагает однозначное восприятие мира в плане магической манипуляции вещами и многозначное в плане соотношения вещей в процессе манипуляции, когда стирается различие между естественным и сверхестественным, когда, как писал Л. Леви-Брюль, сознание не чувствительно к противоречиям, и вместо направленности на установление логических отношений между предметами подчиняется закону сопричастности или партиципации, что предполагает признание существования различных форм передачи свойств от одного предмета к другому путем соприкосновения, заражения, заговора и т.д. Отсюда внешняя срада воспринимается как единственно действительный мир, а все внутренние индивидуальные проявления человеческой психики нивелируются и низводятся до иллюзии.

Функциональное слияние полушарий предполагает интеграцию полушарных “идеологий”, когда грань между внутренним индивидуально-личностным и внешним социоприродным (воплощающимся в понятиях “коллективных представлений”, по Э.Дюркгейму, или “коллективного бессознательного”, по К. Юнгу) стирается. Вымысел и

⁷⁵ “Силы, манипулирующие человечеством, не хотят, чтобы мы узнали “истину, которая сделает нас свободными”. “Физическая реальность” – это всего лишь *иллюзия*, существующая исключительно в наших мозгах. “Все, что мы видим и то, как мы выглядим – не что иное, как сон во сне”... голограмма в голограмме. Кто мы? Что мы здесь делаем? Что такое человеческое тело и как оно может перестать “стареть”? Кто контролирует нашу реальность? Почему в мире существуют страдания, войны, бедность и стресс? Что такое “разум” и “эмоции” и почему они управляют нами? Кто создал религию и кому на самом деле поклоняются ее приверженцы?”

Если мы упускаем из виду базовую координату – факт, что мы являемся Бесконечным Сознанием, получающим опыт жизни в иллюзии – мы теряем точку опоры, которая дает нам возможность понять все остальное. Мы думаем, что движемся в определенном направлении (считая себя человеком в “реальном” теле, который взаимодействует с “реальным” миром), когда, на самом деле, все это – насаженный нам сон. Мы позволили иллюзиям Матрицы исказить наши ценности, восприятие и даже мечты. Если у вас появилась потребность стать успешным, то вы попали в Матрицу. Если у вас есть потребность нравиться и быть уважаемым, то вы попали в Матрицу. Если вы думаете, что один, благодаря своей славе, статусу или деньгам, является более успешным, чем другой, то вы попали в Матрицу. Но подобного не должно быть.

Матрица представляет собой сеть ловушек, предназначенных для удержания нас в этой иллюзии, и выход из нее такой: прекратить ассоциировать себя с ней. Это значит перестать воспринимать себя как голограмму, имеющую имя и ограничения, и осознать, что мы – Бесконечное Сознание. Мы, ассоциируя себя с человеком, сливаемся с программой своей ДНК, но это не тот, кем мы являемся. Это программа, которая раздражается, когда люди говорят матерные слова, имеют гомосексуальные связи или побеждают в “Поп-идоле”. Именно она диктует мысли и эмоциональные реакции большинству людей, и, по своему незнанию, мы позволили компьютеру управлять клавиатурой. Но это прекратится, если мы всегда будем помнить один простой факт: Только Бесконечная Любовь истинна, все остальное – хреновина.

Если вы живете, зная, что являетесь Единным, в ваши взгляды и отношения преобразуются. То, что казалось важным или навело страх, превращается в объект гомерического смеха. Когда вы смотрите на мир, находясь в состоянии Единства, все то, что раздражало или разочаровывало вас, вводило в депрессию и страх, предстает как незначительное – то, чем оно и является по своей сути. При возникновении подобных ситуаций стоит задать себе вопрос: как бы на это посмотрело Единное? Не обратило бы оно внимания на сказанное кем-то матерные слова? Осуждало бы Единное сексуальные предпочтения людей? Впадало бы Единное в гнев из-за того, что какая-то спортивная команда не выиграла? Пошло бы Единное на выборы или стало бы поддерживать какую-либо политическую партию? Исповедывало бы Единное какую-то религию или размышляло бы над возможными опасностями пирожка с сыром? Вынуждено было бы Единное защищать себя от иллюзорной “Тьмы”? Волновалось бы Единное по поводу своего гороскопа или кармы или прошлой жизни? Испытывало бы Единное потребность в достижении успеха или в том, чтобы “быть” кем-то? Отправилось бы Единное на войну или занялось бы борьбой за мир? Стало бы Единное волноваться из-за чего-то, сожалеть о “прошлом” или опасаться за “будущее”? Испытывало бы Единное страх “смерти”, в то время как ее не существует? Ответ на все эти вопросы – нет, потому что они касаются иллюзий. Так почему же мы делаем все эти вещи, когда мы являемся Единным? Единственное отличие состоит в разнице между Единством, осознающим себя, и Единством, которое забыло, кем оно является”. – Дэвид Айк (<http://www.dunmers.com/?p=196>)

реальность больше не противостоят друг другу. Данное состояние удивительно тем, что оно рождает величайшее снисхождение ко всем существам, а человек осознает себя как нечто неповторимое и одновременно воспринимает мир во всем его многообразии как манифестацию самого себя. На Востоке это состояние называется просветленностью, когда человек открывает в себе Будду. На Западе христианство также подводит человека к мысли о его богоизбранничестве. “Бог содеялся человеком, дабы человек смог стать богом”, читаем мы у св. Иринея, в трудах святых Афанасия, Григория Богослова, Григория Нисского [см. Лосский, 1967]. “Я столь же велик, как Бог, Он столь же мал, как я... Я сам есть Вечность: освобожденный от действия времени, я сливаюсь с богом и Бога сливаю с собой”, – читаем мы у Ангелуса Силезиуса. “Я царь – я раб, я Бог – я червь”, – читаем мы у М. Державина; “Я сказал: вы – боги, и сыны Всевышнего – все вы” (Пс. 81: 6)

Данное состояние есть состояние креативности, творчества. Творчество это создание новых смыслов, это синтез понятий, вещей, явлений, категорий, положений, приведение их к единству. Поэтому творчество предполагает интеграцию активного и пассивного, открытого и закрытого подходов к освоению мира. С одной стороны творчество есть правополушарная деятельность, характерной чертой которой есть синтетическое, целостное восприятие действительности. С другой, для творчества как процесса построения новых смыслов, необходима множественно–аналитическая, левополушарная среда, изобилующая множеством понятий и концептульных схем. Творчество как раз и предполагает единство правого и левого принципов жизнедеятельности человека, когда единство и множественность сливаются воедино, когда оперенный правополушарным стремлением к единству человек способен оперировать левополушарными атомарными категориями, соединяя их воедино и созидая новые смыслы. То есть творчество предполагает создание синергии (характеризующейся феноменами антиэнтропийности, то есть способностью порождать энергии) как в плане гносеологии, так и онтологии, что предполагает актуализацию двух полярных аспектов культуры – духовного и материального.

Нужно сказать, что **творчество как процесс построения целостностей**, как единство правополушарного и левополушарного аспектов активности индивида, все же есть преимущественно правополушарный процесс, который, однако, немислим без левополушарного “наполнения”. Однако следует знать, что развитие преимущественно левополушарных схем восприятия и освоения действительности, препятствует актуализации творческих актов. При этом дети как существа преимущественно правополушарные оказываются более способными к творчеству, чем взрослые, что подтверждается стремлением детей к построению новых смыслов, то есть к потребности в нахождении объяснения явлений окружающего мира, а не простой их констатации, что свойственно взрослому населению, которое хотя и восторгается детской непосредственностью и “гениальностью”, способностью задавать вопросы и удивляться, однако воспринимает эти качества во многом как реализацию наивно-примитивного подхода к освоению мира. То есть человеку взрослому, отягощенному фактологической эрудицией и зачастую утратившему правополушарную способность к генерации смыслов, очень трудно творить. Об этом пишет профессор Вяч. Вс. Иванов, рассказывая о том, что школьники, с которыми он занимается, лучше справляются с решением научных задач, чем аспиранты [Литературная газета, 1996, 25 декабря, с. 1]. В этом плане интересны результаты исследования Дж. Гилфорда и П. Торенса: дети в возрасте до пяти лет дают при тестировании до 90 % оригинальных ответов, семилетние – до 20 %, а взрослые – только 2 % (Информационный бюллетень реферативной группы. Вып. 11 : Исследования по психологии научного творчества в США (обзор литературы и рефератов) / под ред. М. Г. Ярошевского, М., 1966). По мнению М.А. Холодной, суть проблемы одаренности фокусируется в факте: не всякий одаренный ребенок превращается в одаренного взрослого человека и не всякий одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком. П. Торренс провел изучение креативного мышления и получил следующие результаты: креативность имеет пик в возрасте от 3,5 до 4,5 лет, а также возрастает в первые три года обучения в школе, уменьшается в последующие несколько лет и затем получает толчок к развитию.

Итак, творчество реализуется в функциональной плоскости функционального синтеза полушарий. А творческие личности должны быть парадоксальными существами. Данный вывод подтверждается исследованиями феномена творчества. Отмечается [Czikszentmihalyi, 1997], что креативные личности характеризуются взаимоисключающими особенностями: 1) Творческие личности владеют, с одной стороны, огромной физической энергией, а с другой – они часто находятся в состоянии спокойствия и отдыха. 2) Они одновременно суровые и наивные. 3) В их личности сопрягаются игривость, легкомысленность и дисциплина, ответственность и безответственность. 4) У них фантазия и чувство реальности интегрируются. 5) Они проявляют себя одновременно как экстраверты и интроверты. 6) Они скромны и одновременно горды. 7) Они уклоняются от стереотипов в области половых ролей. 8) Они проявляют одновременно бунтарский дух и консерватизм. 9) Стремясь к физическому покою, они одновременно демонстрируют настоящую страсть к работе. Они также объективно оценивают свой труд. 10) Открытость и чувствительность креативных людей часто приводит их к переживанию страдания и боли. Они с одной стороны, стремятся к комфорту, а с другой – способны пожертвовать им ради идеи.

По данным Мак-Коннана, с оригинальностью мышления связаны еще три характеристики личности – доминантность, отзывчивость к эмоциям, проявление феминности у мужчин. Раскин обнаружил связь между творческими способностями и такой чертой личности, как нарциссизм. При этом творческие личности часто идентифицируют себя с другими личностями и легко меняют роли.

Другие качества креативных людей таковы [Amabile, Collins, 1996]: самодисциплина в работе; способность отсрочить удовольствие; резистентность к фрустрациям; независимость суждений, высокий уровень автономности; толерантность к неопределенности, склонность к риску, высокий уровень самоинициации и стремление выполнить задание наилучшим образом. Они демонстрируют способность к широкой категоризации и идиосинкразии (повышенной чувствительности). Отмечается, что креативные люди имеют наивысшую силу "Я", которая позитивно коррелирует со средним невротизмом [Eysenck, 1995; Barron, 1969].

В целом творческие люди более психопатологичны, психичны [Eysenck, 1995; Дорфман, Ковалева, 1999]⁷⁶. Одной из главных особенностей творческих людей – парадоксальное мышление, открытость неопределенности.

МЕТОДИКИ

Пути развития парадоксального мышления и парадоксального мировоззрения

В связи с этим поговорим о методах развития парадоксального мышления и парадоксального мировоззрения. Парадокс как форма несоответствия формально-логического и предметно-конкретного имеет множество проекций. Он может быть реализован в виде формально-логического противоречия (апории), в виде парадоксальности самого логического движения мысли, ибо логика как доказательная сущность покоится на аксиомах логики, обладающих "логическим иммунитетом". Именно поэтому полное логическое обоснование всех без исключения положений любой теории невозможно в рамках данной теории. Данное положение о том, что в достаточно богатом формализованном языке имеются истинные утверждения, доказать которые принципиально невозможно при помощи средств, формализованных в данном языке, доказанное в теореме К. Геделя, приводит к тому, что даже вопрос о реальности нашего мира не может быть положительно решенным в рамках материалистической теории, а тезис материалистической теории об объективном

⁷⁶ В.П. Эфроимсон, исследовавший биологические факторы умственной активности, гипоманиакально-депрессивный психоз у крупнейших ученых и деятелей истории встречается в десять раз чаще, чем у обычных людей. Борьба за приоритет в открытии первого закона термодинамики привела его первооткрывателя Ю.Р. Майера к тяжелому нервному расстройству, и он закончил свои дни в психиатрической лечебнице. Один из авторов второго закона термодинамики Л. Больцман покончил жизнь самоубийством, страдая манией преследования. Отрицательные отзывы крупных математиков на работы Я. Больяи по неевклидовой геометрии тяжело сказались на его психике. В страхе перед все учащающимися приступами эпилепсии выстрелом из револьвера нанес себе смертельную рану В. Ван Гог. Эпилепсией страдал и Ф.М. Достоевский. В состоянии нервного расстройства и глубокой духовной депрессии Н.В. Гоголь сжег рукопись второго тома "Мертвых душ". Душевная болезнь омрачила последние годы жизни М.А. Врубеля. – Р.А. Браже [Браже, 2002, с. 95]

существовании внешнего мира принимается ею в качестве очевидной, а не логически доказуемой истины [Бычко, 1969], когда вопрос о реальности нашего мира не является прерогативой чистой теории [Карнап, 1959].

Наиболее наглядная форма парадокса все же обнаруживается там, где он может быть проиллюстрирован конкретным примером. Так, например, противоречие между единым и множественным может быть представлено как парадоксальная сущность при помощи средств аналитической геометрии. Здесь “один и тот же предмет, спроецированный из своего измерения в низшие по отношению к нему измерения, отражается в этих проекциях так, что различные проекции могут противоречить друг другу” [Франкл, 1990, с. 49]. Так, например, если стакан спроецировать из трехмерного пространства на двумерные плоскости, соответствующие его поперечному и продольному сечению, то в одном случае получается круг, а в другом – прямоугольник. Получается, что единое – стакан, и множественное – его проекции, не совпадают, при этом множественно различные сущности оказываются проявлениями единой сущности и по сути являются тождественными формами, однако, эта тождественность наблюдается в более высокой “онтологической плоскости”.

Парадоксальное мышление и мирозрение проистекают из парадоксальных психологических установок. Поэтому у ребенка следует формировать нейтрально-парадоксальные установки, которые дают ему простор для развития и не закрепощают, не программируют, не зомбируют его.

Однако психологические установки, которые были сформированы вне поля моральной деятельности общества, остаются на всю жизнь, ибо моральная деятельность (как и вообще форма идеологической деятельности) является глубоко дуальной, антиномичной (не нейтральной).

Приведем пример выработки таких **парадоксальных, нейтральных установок в половой сфере**⁷⁷.

Таким образом, расколотость человека на чувственный и сверхчувственный психические компоненты предполагает и его стремление к достижению целостности и гармонизации своих противоположных начал. Данная же гармония обнаруживается как парадоксальная сущность.

Понятно, что методики достижения гармоничного состояния должны работать на принципе парадокса. Данный подход помогает уяснить основной принцип противостояния негативным влияниям окружающей среды. Дело в том, что можно говорить о **двух основных видах культурных и техногенных влияний** – влияние, оказываемое на сознание – на уровне идеологии и мировоззрения – (отрицательная обратная связь) и влияние, оказываемое на подсознание – на уровне сферы психологических установок – (положительная обратная связь).

Влияние на уровне сознания предполагает использование основного метода – убеждения. Противодействие негативному влиянию здесь зависит от уровня развития человеческого Я, масштаба его личности. Данный же уровень напрямую связан с ролевым началом человека. Можно сказать, что Я человека как в основном способность к саморефлексии и умение посмотреть на себя со стороны имеет ролевую природу. Поэтому актуальным является **проблема развития и совершенствования ролевого начала человека**.

Влияние на уровне подсознания предполагает использование широкого арсенала воздействий, которые эффективны в двух случаях: когда они не фиксируются сознанием, то есть воспринимаются человеком минуя сферу сознания; и когда они действуют при отключенном сознании (например, во сне). И в том, и в другом случае актуальной является **выработка антиманипуляторных, коррективно-гармонизирующих психологических установок**, способных противодействовать любому негативному влиянию на уровне подсознания. Необходимо сказать, что человеческое подсознание (или бессознательное) как инстинктивный аспект человеческого организма уже по

⁷⁷ Как пишет З. Фрейд, в сознании мальчика-подростка чувственно-эротическое стремление и потребность в психологической близости и тепле сначала разобщены, когда грубые, лишенные всякой духовности, эротические фантазии нередко соседствуют с мечтой о нежной и возвышенной любви, в которой нет ничего сексуального. Писатель В. Вересаев в автобиографической повести пишет о своей влюбленности в трех сестер одновременно: Поражает меня, – пишет он, – в этой любви вот что. Любовь была чистая и целомудренная, с нежным застенчивым запахом, какой бывает от луговых цветов в тихой лощинке, обросшей вокруг орешником. Эти три девушки были для меня светлыми, бесплотными образами редкой красоты, которыми можно было только любоваться”. Однако с другой стороны, автор пишет, что “он был развращен в душе, с вождением смотрел на красивых женщин, которых встречал на улицах, с замиранием сердца думал, – какое бы это было невыразимое наслаждение обнимать их, жадно и бесстыдно ласкать. Но весь этот мутный поток несся мимо образов трех любимых девушек, и ни одна брызга не попадала на них из этого потока. И чем грязнее я себя чувствовал в душе, тем чище и возвышеннее было мое чувство к ним...”

своей природе есть сущность гомеостатическая, то есть подсознание функционирует в гармонизирующем режиме. Поэтому если в плане сознательно-личностном человек гармоничен и характеризуется низким уровнем агрессивности, негативизма, критического отношения к внешней среде, то на уровне подсознания он не будет неосознанно стремиться причинить себе вред. А поэтому и любое негативное влияния, которое целенаправленно оказывается на его подсознание, также не будет встречать психологической поддержки. Данный вывод подтверждается тем, что в состоянии гипнотического транса, как утверждает некоторыми специалистами, человек не склонен совершать действия, противоречащие моральным нормам его поведения.

Итак, центральным моментом противодействия негативному влиянию внешней среды является работа человека над совершенствованием своего сознания, своего "Я". Мы уже писали, что в своем развитии человек в конечном итоге приходит к слиянию своего сознания и подсознания (концепция "взаимопотенцирующего синтеза сознания и бессознательного"), мужского и женского начал своего организма. То есть человеческое сознание как аналитико-оценивающая, абстрактно-логическая рефлексивная сущность, отделяющая внутреннее от внешнего, часть от целого, простого от сложного, дробящая Вселенную на части, останавливающая движущее и омертвляющая живое, в конечном итоге своего развития уподобляется подсознательной установке на восприятие мира в единстве и целостности, когда часть и целое, внутреннее и внешнее, "Я" и не-"Я" не дифференцируются, а Вселенная начинает постигаться как Целое, где все связано со всем органическим образом. Принятие мира как Целого предполагает размывание границы между "Я" и не-"Я", человеком и окружающей его средой. В этом случае мир начинает пониматься человеком как его собственная манифестация. Отсюда рождается фундаментальный оптимизм, тотальная открытость миру, глобальное восприятие и полное доверие ко всему происходящему ("кто был ничем, тот станет всем"). Здесь грань между внутренним индивидуально-личностным и внешним социоприродным (воплощающимся в понятиях "коллективных представлений", по Э. Дюркгейму, или "коллективного бессознательного", по К. Юнгу) стирается. Достижение данного состояния предполагает расширение ролевого репертуара человека, когда в ролевом плане человек может быть практически всем. Поэтому работа с ролевым началом человека может пониматься как основной метод самосовершенствования [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162–163] [78].

Наблюдения за повседневными поступками здоровых людей и данные клинической психиатрии позволили утверждать, что формы поведения одного и того же человека в различных ситуациях, как правило, различны. Человек использует множество социально-психологических ролевых масок, он играет, лабильно перестраивая свою психику в зависимости от потребностей ситуации. Исчезновение этой лабильности, гибкости игрового момента в поведении человека свидетельствует о серьезном нарушении в действии механизмов социального поведения.

Умножение количества ролей означает открытость миру. Состояние данной открытости в принципе является панацеей от нервных и психиатрических патологий. Приведем пример. Рассмотрим *метод негативного воздействия* К. Дулнопа [Свядош, 1982, с. 279 и сл.], который выдвинул парадоксальное положение, согласно которому от дурной привычки можно избавиться, если многократно сознательно повторять то привычное действие, от которого хочешь освободиться. Данный метод, очевидно, основывается на **принципе открытия человека навстречу негативному моменту его жизни.**

Метод парадоксальной интенции В. Франкла

В Франкл [Франкл, 1990, с. 334-351] развил *метод парадоксальной интенции*, в основу которого положен механизм открытости человека внешнему и внутреннему миру, что реализует принцип управления: человек может управлять только тем, чего не боится и что принимает.

Приведем **пример** данной работы метода.

Больному кардиофобией со страхом ходьбы одному по улице перед навязчивой перспективой умереть от ходьбы, врач говорил: "Постарайтесь умирать каждый день 3

⁷⁸ Существует множество примеров, когда проблемы человека, связанные, например, с заиканием, решались, когда человек обучался играть роль людей, уверенных в себе [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162-163].

раза. Три раза в день вызывайте у себя паралич сердца и умирайте. Повторяйте: “Я хочу умереть” и выходите при этом на улицу, чтобы умереть”. Одна пациентка страдала от тяжелой формы клаустрофобии по меньшей мере 15 лет. Дело было в Южной Африке за неделю до того, как она должна была лететь к себе на родину в Англию. Она оперная певица, и ей приходилось много летать по свету, чтобы выполнять свои обязанности по контрактам. При этом клаустрофобия, как нарочно, фокусировалась на самолетах, ресторанах, лифтах и театрах. К ней была применена техника парадоксальной интенции. Пациентке было предписано отыскивать ситуации, вызывающие ее фобию, и желать того, чего она всегда так боялась, а именно, задохнуться. Она должна была говорить себе: “На этом месте я и задохнусь, чтобы мне лопнуть!”. Пациентка в короткий срок освободилась от своего затруднения.

Еще один *пример* из Франкла.

Он рассказывает, как к одному психиатру привели мальчика, страдающего энурезом. Ранее предпринимались многочисленные безуспешные попытки избавиться его от болезни. Теперь же психотерапевт сказал мальчику, что за каждую ночь, когда он намочит постель, он получит по 5 центов. Мальчик немедленно пообещал сводить его в кино и на чашку шоколада – настолько он был уверен, что скоро разбогатеет. К моменту следующей встречи он заработал 10 центов, сказав, что делал все возможное, чтобы мочиться в постель каждую ночь, однако, к сожалению, у него ничего не получалось. Вскоре он совсем перестал мочиться в постель.

Один сексопатолог применил метод парадоксальной интенции в отношении пациента, который с 16 лет страдал преждевременной эякуляцией. Вначале с этим пытались справиться с помощью поведенческой терапии, однако безуспешно. Потом врач сказал пациенту, что он вряд ли сможет справиться со своим преждевременным семяизвержением, так что ему надо лишь стараться самому получить удовлетворение. После того, как врач посоветовал пациенту сделать половой акт как можно короче, парадоксальная интенция привела к тому, что продолжительность коитуса увеличилась в 4 раза. Рецидивов с тех пор не возникало. Таким же образом молодой паре, в которой мужчина страдает от импотенции или слабой эрекции, можно предложить спать вместе, но строго-настрого запретить им вступать в половую связь.

Метод парадоксальной интенции как средство борьбы с отрицательными привычками используется многими психотерапевтами часто на интуитивном уровне. Покажем, как работал М. Эриксон с ребенком, который сосал палец.

“Давай выясним один момент. Большой палец левой руки – это твой палец. Рот тоже твой, и передние зубы тоже твои. Я считаю, что ты имеешь право делать все, что тебе хочется со своим пальцем, своим ртом и своими зубами. Когда ты пошел в садик, первое, чему ты там научился, это соблюдать очередь. Если вам поручали в садике какое-то задание, то вы все, мальчики и девочки, делали это по очереди... Дома тоже соблюдается очередь. Мама, например, подает тарелку с едой сначала твоему братишке, потом тебе, потом сестренке, а потом уже себе. Мы привыкли соблюдать очередь. А вот ты все время сосешь большой палец левой руки, а как же другие пальцы, чем они хуже? Я думаю, что ты поступаешь несправедливо, нехорошо, неправильно. Когда наступит очередь указательного пальца? Остальные тоже должны побывать во рту... Думаю, ты и сам понимаешь, что надо установить строгую очередь для всех пальцев”.

Само собой разумеется, что очень скоро выясняется, какая это “непосильная работенка” – обсасывать по очереди все десять пальцев. В результате ребенок избавляется от привычке, так надоевшей его окружению.

Метод парадоксальной интенции можно полагать одним из основополагающих методов психологической коррекции школьников. Его можно использовать в педагогической практике тогда, когда, например, необходимо избавить ребенка от некоторой ошибки в речи, которая приобрела статус стойкой привычки. Этот метод можно использовать и с целью избавления детей от вредных привычек, такой, например, как курение. Тут следует научить ученика воспринимать процесс курения

как некое серьезное (ритуальное) действие, которое он сознательно регулирует волевым образом. Переход от автоматически-непроизвольного к произвольно-регулируемому поведению по позволяет волевым образом бросить курение.

Следует сказать, как мы уже отмечали, что избавление от вредной привычкой, которая вышла из-под контроля, имеет место в результате открытости индивида данной привычке, что приводит к ее контролюемости. Приведем пример. Среди клиенток одного из психотерапевтов была милостивая восьмилетняя девочка по имени Сара. У нее было дневное недержание мочи. Когда она пришла первый раз, психолог заинтересовался, что она любит больше всего, какое мороженное, например, ей больше всего нравится. Затем психолог предложил ей выбрать любимый день недели (а потом и любимое время суток) и ходить в этот день с мокрыми штанишками, ни о чем не беспокоясь. Таким образом, девочка научилась контролировать свой симптом, одновременно проявляя его, отрываясь к нему. В конце-концов, через месяц проблема с энурезом была решена.

Приведем другой *случай*, который описал Ошо (Раджниш) в "*Оранжевой книге* (1993), где приводится методика "курительной медитации".

К Ошо обратился человек с более чем 30-летним стажем курильщика с просьбой избавить его от курения. Ошо посоветовал ему медитацию на базе курения, подобно тому как церемония чаепития напоминает нам медитацию. Ошо сказал следующее: "Когда вы достаете пачку сигарет из кармана, делайте это медленно. Наслаждайтесь этим безо всякой спешки. Будьте сознательны и бдительны, доставайте пачку медленно, с полным осознанием. Потом достаньте из пачки сигарету, также без спешки и осознавая то, что делаете. Потом постучите сигаретой по пачке, будьте при этом очень бдительны. Слушайте звук при этом, совсем как люди Дзен, когда начинает петь самовар и кипеть вода для чая... и ощущайте аромат. Потом понюхайте сигарету и ощутите красоту запаха. Да, ощутите аромат, табак также божественен, как любое другое. Вдыхайте это, это аромат Бога. Потом вы положите сигарету в рот с полным осознанием, зажгите ее с полным осознанием. Наслаждайтесь каждым действием, и разделяйте их на столько маленьких действий, как только возможно, чтобы вы могли стать все более осознанными. Потом сделайте первую затяжку. Бог в форме дыма. Индуисты говорят: "Аннам Брахмо", то есть пища есть Бог. Глубоко заполняйте легкие, это пранаяма. Я даю вам новую йогу для нового века. Потом выпустите дым, расслабьтесь... Если вы сможете это все делать, то рано или поздно вы увидите всю глупость всего этого. И это видение не будет всего лишь интеллектуальным. Оно будет исходить от всей вашей сущности, оно будет видением вашей тотальности. И тогда, однажды, если это отбрасывается – это отбрасывается, а если продолжается – то продолжается. Вам об этом не нужно беспокоиться". Через некоторое время человек, обратившийся к Ошо, бросил курить.

Трансперсональная психология Ст. Грофа

Излечение от различных болезней может достигаться и при помощи открытости человека своим ***трансперсональным переживаниям***. Так, Ст.Гроф в книге "*ЛСД терапия*" (в главе "*Терапевтические механизмы трансперсонального уровня*") приводит такие примеры психологической "открытости человека своим предыдущим реинкарнациям":

"Таня, 34-летняя учительница и разведенная мать двоих детей, проходила ЛСД психотерапию депрессии, тревожных состояний и склонности к утомлению. Один из её ЛСД сеансов дал неожиданное решение серьезной физической проблемы, природа которой считалась чисто органической. В течение двенадцати предшествующих лет она страдала от хронических синуситов с периодическими острыми вспышками из-за простуд или аллергий. Проблемы с пазухами начались вскоре после её свадьбы и создавали большие трудности в жизни. Главными проявлениями были головные боли и сильные боли в щеках и зубах, субфебрильная температура, обильные назальные выделения и приступы чихания и хрипа. Во многих случаях её пробуждали приступы кашля; несколько раз эти утренние симптомы продолжались три-четыре часа. Таня проходила многочисленные тесты на аллергии, и многие специалисты лечили её антигистаминными препаратами, антибиотиками и

промывкой пазух разными растворами. Когда всё это не принесло никаких терапевтических результатов, доктора предложили операцию на пазухах, от которой Таня отказалась.

В некоторых своих ЛСД сеансах Таня испытывала удушье, гиперемия и сдавленность головы в контексте переживаний рождения. Она заметила, что некоторые из этих ощущений имели близкое сходство с её проблемами с пазухами; однако они были значительно усилены. После многих эпизодов чисто перинатальной природы переживание полностью раскрылось в повторное переживание того, что выглядело воспоминанием прошлого воплощения. В этом контексте её подавленность, удушье и перегрузка, раньше бывшие частью травмы рождения, стали симптомами утопления. Таня почувствовала, что она была привязана к наклоненной доске, и её медленно погружала под воду группа деревенских жителей. После драматичной эмоциональной абреакции, связанной с криком, сильным удушьем, кашлем и мощной секрецией огромных количеств густых, зеленоватых назальных выделений, она смогла опознать место, обстоятельства и протагонистов.

Она была молодой девочкой в деревне Новой Англии, которая была обвинена соседями в ведьмовстве, потому что у неё были необычные переживания духовной природы. Группа деревенских жителей затащила её ночью в березовую рощу неподалеку, привязала её к доске и утопила вниз головой в холодном пруду. В ярком лунном свете ей удалось узнать среди экзекуторов лица своего отца и мужа в нынешней жизни. В этот момент Таня увидела во многих элементах её теперешнего существования приблизительные повторения исходной кармической сцены. Определенные аспекты её жизни, включая специфические паттерны взаимодействия с её мужем и отцом, внезапно обрели смысл, вплоть до самых конкретных деталей.

Это переживание драмы в Новой Англии и все сложные связи, которые сделала Таня, хотя они и были убедительными на субъективном уровне, очевидно, не являются доказательством исторической валидности этого эпизода и причинной связи между тем событием и её проблемами с пазухами. Также её убежденность, что она встретила с кармическим паттерном, не может служить доказательством существования реинкарнации. Однако, к удивлению всех заинтересованных, это переживание устранило состояние хронического синусита, которое беспокоило Таню в течение двенадцати лет и было совершенно невосприимчивым к конвенциональному медицинскому лечению.

Интересно отметить, что этот механизм не ограничивается психоделическими состояниями. Многие схожие наблюдения сообщались терапевтами, использующими немедикаментозные техники наподобие гипноза, гештальт практики или первичной терапии. Деннис Кесли и Джоан Грант вызывают у своих субъектов гипнотический транс и внушают, что они возвращаются во времени, чтобы найти источник их эмоциональных и физических проблем. Без специального программирования многие из их субъектов в этих обстоятельствах повторно проживают воспоминания прошлых воплощений и разрешают в этом контексте свои симптомы.

Следует упомянуть здесь одну из их пациентов, потому что участвующий механизм очень похож на тот, который я много раз наблюдал во время ЛСД психотерапии. Она страдала от тяжелой фобии птичьих крыльев и перьев, которая годами не поддавалась конвенциональному психологическому лечению. Её трудный симптом разрешился после повторного проживания с драматичной абреакцией сцены, имевшей качество прошлого воплощения. Она ощутила себя в мужской форме, персидским воином, который был ранен стрелой и умирал на поле боя. Когда он лежал, приближаясь к последней агонии, вокруг него собирались стервятники, ожидая его смерти. Они постоянно подпрыгивали к нему и клевали его, ударяя по лицу крыльями. Пациент нашла корни своей фобии птичьих перьев в этом ужасном переживании; разрядка эмоциональной энергии вместе с новым инсайтом немедленно освободило её от изнуряющего симптома.

Эмметт Миллер периодически делала похожие наблюдения, используя гипнотическую технику, которую она называет выборочным осознанием. В США есть психологи и психиатры, специализирующиеся на регрессии пациентов до уровня прошлого воплощения с целью нахождения корней личностных и межличностных проблем. Многие переживания

прошлых воплощений описывались в контексте аудитинга в саентологии. Лекции Эдгара Кейси также часто содержат обращения к кармическим уровням, как к источникам проблем его клиентов. Иногда воспоминания прошлых воплощений проявляются спонтанно в повседневной жизни; они могут иметь такие же благоприятные последствия, если им позволяют достигнуть завершения. Это поднимает вопрос о том, как много возможностей эффективного терапевтического вмешательства были упущены Картезиано-ньютонскими психиатрами, пациенты которых сообщали о доступе к кармическим уровням. Важность трансперсональных переживаний для терапевтического подхода к шизофрении в этой книге было проиллюстрировано выше историей Милады".

Принцип ролевой активности

Психологическая открытость может найти реализацию в сфере ***ролевой активности***, которая имеет большое значение в процессе социализации. В данном случае, отрицательная привычка выступает элементом ролевой игры. Так, например, если ребенок вытирает сопливый нос рукой, игнорируя платок, хотя и понимает, что этого делать нельзя, то можно проиграть это действие в ролевой сценке, где он может выступать как в качестве стороннего наблюдателя (приобретая отстраненную позицию), так и в качестве объекта воспитания, произвольным образом совершая действие, превратившееся в дурную привычку.

Интересно, что ***метод ролевого самовыражения через дурную привычку***, который нами разрабатывается, может получить и иные психолого-педагогические проекции. Известно, что от своих страхов дети могут избавиться, если выразят их через рисунок, лепку и т.д.

Открытость миру реализуется на многих уровнях. Не только на уровне мировоззрения, но и эмоций, ощущений. Особенно важно является последняя – сенсорная открытость, то есть открытость человека миру в сфере его ощущений – всех сенсорных каналов (сенсорных модальностях), которых три: слуховой, зрительный и кинестетический). Если один из них заблокирован, то это приводит к серьезным нарушениям восприятия действительности, что, в свою очередь, рано или поздно формирует органические и психические патологии.

К. Юнг в книге *“Душа и символ”* (1958) говорил о трех группах бессознательного:

“Общее содержание бессознательного... распадается на три группы: во-первых, временно находящееся за порогом осознания содержание, которое можно воспроизвести волевым усилием (память); во-вторых, бессознательное содержание, не воспроизводимое произвольно; в-третьих, содержание, которое никогда не может быть осознано”.

Создана теория о внесознательной чувственной (сенсорной) системе, которая отвечает за проявления любого психогенного (а иногда и органического) нарушения и именно с нее должно начинаться лечение. С помощью методики *“бессознательного реконструирования”* следует выявить подсознательные возможности клиента и с их помощью устранить проблему. Таким образом, проблема может заключаться в том, что какая-то сенсорная модальность у человека не функционирует в том смысле. Что она недоступна для анализа и ее работа блокируется. Для того чтобы ее разблокировать, следует переключиться с негативного (блокированного) на позитивный сенсорный аспект, который и позволит вывести из ступора блокированный эффект в виде блокированной сенсорной операции.

Приведем ***пример***.

Однажды к М. Эриксону привели пятиклассника Томми, который не мог читать учебники даже для первого класса. Для начала Эриксон заявил, что научить Томми читать – пустая трата времени, а потому не лучше ли им заняться чем-нибудь более интересным, например, посмотреть карты дорог и изучить возможные маршруты для будущих каникул Томми. Таким образом, Эриксон переключил внимание с негативного опыта на позитивный и одновременно проник в его внутренний мир, *инициировав состояние открытости*. Эриксон установил, что мальчик владеет навыками чтения, но проявить их ему мешает *“психологическое препятствие”*. Это подтверждается той легкостью, с которой Томми смотрел и изучал географические карты. Можно предположить, что препятствием в данном случае была внесознательная слуховая система, породившая негативные внутренние диалоги и мешавшая проявлению естественной способности читать. Переключив внимание

мальчика на “поиски мест”, Эриксон стимулировал его положительные ассоциации (положительные слуховые диалоги) при изучении карт.

Приведем еще *пример*.

Пациентка боится летать самолетом. Выяснилось, что она совершенно неосознанно ведет с собой внутренний диалог о разных жутких катастрофах, которыми может закончиться полет, и ее внесознательная аудиальная система исправно поддерживает этот диалог. В ответ воображение послушно создает кошмарные картины (визуальная система), а те, в свою очередь, вызывают ощущения тревоги и страха (что проявляется на уровне кинестетики – обоняния и осязания). Необходимо было найти способ прервать негативную утилизацию ее внутреннего слухового процесса. Проблема заключалась в том, что все прежние попытки лечения сводились к перестройке визуального и кинестетического восприятия (пациентке надо было увидеть как ей хорошо в самолете). Поэтому все старания представить себя спокойной и расслабленной на борту самолета сводились на нет все теми же устрашающими картинками, порожденными внесознательным диалогом. Надо было остановить, какие слуховые ощущения доставляют удовольствие пациентке и связать их каким-то образом с ее состоянием во время полета. Путем расспросов выяснилось, что ей нравилось смотреть бейсбольные матчи, нравилось состояние возбуждения и подъема, связанное с криками одобрения или возмущения со стороны болельщиков. Надо было использовать эту положительную внешнюю звуковую активность, чтобы заглушить (интегрировать) негативный внутренний звуковой фон.

Когда пациентка вошла в гипнотический транс, ей была предложена связанная с бейсболом метафора, в которой фигурировали многие элементы бейсбольного матча, например, звук ударяющегося в биты мяча и т.д. Потом было проведено сравнение многогранного звукового фона полета в самолете с полетом мяча. Когда пациентка в очередной раз должна была лететь самолетом, она бессознательно обратилась к бейсбольной метафоре, чтобы придать своим внутренним диалогам приятную окраску, что, в свою очередь, положительно воздействовало на визуальную и кинестетическую системы.

В приведенных примерах, возникшие психологические проблемы людей были связаны с укоренением негативных реакций в сфере какого-то сенсорного канала, который являлся основным, по которому люди получали информацию о действительности. В этом случае рекомендуется научить человека активно использовать иные сенсорные каналы, с которыми следует связывать положительные эмоциональные состояния.

Метод открытия миру

Здесь мы встречаем ***метод открытия миру*** (как один из аспектов психотерапевтического метода парадоксальной интенции), который можно проиллюстрировать рассказами из книг Д. Карнеги [*Карнеги, 1994*].

Выходец из бедной семьи, Эдвард Эванс начал зарабатывать себе на жизнь, продавая газеты, затем он работал клерком в бакалейном магазине. Впоследствии он получил работу помощника библиотекаря. Ему надо было содержать семь человек. Хотя его жалованье было маленьким, он боялся уйти с работы. Прошло 8 лет, прежде чем он нашел в себе мужество начать все сначала. Он открыл предприятие, в которое было вложено 55 долларов, взятых в займы, и получал доход 24 тысячи долларов в год. Затем на него обрушился убийственный удар. Он взял у своего друга вексель на крупную сумму, а друг неожиданно разорился. Вскоре последовал другой удар: банк, в котором находились все деньги Эванса, обанкротился. Он не только потерял все свое состояние до единого цента, но и остался должен 6 тысяч долларов. Его нервы не выдержали этого потрясения. “Я не мог ни спать, ни есть, – говорил Эванс. – Я заболел непонятной болезнью. Беспокойство и только беспокойство вызвало эту болезнь. Однажды я шел по улице и упал в обморок. Я не мог больше двигаться. Я был прикован к постели и мое тело покрылось фурункулами не только снаружи, но и внутри. Даже лежа в постели, я испытывал нечеловеческую боль. С каждым

днем я становился все слабее. Наконец доктор сказал, что мне осталось жить две недели. Я был поражен. Я составил завещание, а затем снова лег в постель в ожидании конца. Не было смысла ни бороться, ни беспокоиться. Я смирился, расслабился и уснул. Неделями я спал не более двух часов подряд, но теперь, поскольку мои земные проблемы заканчивались, я заснул сном ребенка. Постепенно проходила усталость. У меня появился аппетит, я стал прибавлять в весе. Шесть недель спустя я начал работать. Я начал продавать тормозные колодки, которыми крепятся колеса автомобилей. Наконец-то я осмыслил свой жизненный опыт. Главное для меня – избавиться от беспокойства, не сожалеть о том, что случилось в прошлом, не испытывать страха перед будущим. Я посвятил все свое время, силы и энергию владению новой профессии. Вскоре я стал стремительно продвигаться по служебной лестнице, а через несколько лет стал президентом компании...” Эванс считался одним из самых прогрессивных деловых людей Америки. Итак, как сказал китайский философ Лин Ютань в своей книге *“Важность жизни”*, подлинное душевное спокойствие достигается в результате примирения с самым худшим, что означает высвобождение энергии.

Другая *история*, иллюстрирующая вышеприведенные принципы жизни следующая.

Молодой человек из Брокен-Боу, штат Небраска, составил завещание. Его звали Хэни. У него была язва двенадцатиперстной кишки. Три врача, включая знаменитого специалиста по язвам, заявили, что мистер Хэни неизлечим. Они порекомендовали ему написать завещание, сесть на диету и не волноваться. Заболевание уже заставило Хэни отказаться от прекрасной и хорошо оплачиваемой работы. Таким образом, ему было нечего делать и нечего ожидать, кроме медленно надвигавшейся смерти. Тогда он принял оригинальное решение. “Раз мне так мало осталось жить, – подумал он, – надо постараться за это короткое время взять у жизни все. Я всегда мечтал совершить кругосветное путешествие. Если мне предстоит это осуществить, то следует это сделать сейчас”. И он купил билет на пароход. Врачи были в ужасе. “Мы должны предупредить вас, – сказали они мистеру Хэни, – если вы совершите это путешествие, вы будете похоронены в море”. “Нет, этого не произойдет, – ответил он. – Я договорился со своими родственниками, что они похоронят меня в семейном склепе в Брокен-Боу. Поэтому я собираюсь купить гроб и взять его с собой в путешествие”. Он купил гроб, доставил на корабль и договорился с руководством пароходной компании о том что делать в случае его смерти: положить его тело в холодильное отделение до прибытия лайнера на родину. Во время путешествия он отнюдь не соблюдал сухой закон. “Я пил виски с содовой и льдом и курил длинные сигары во время этого путешествия, – рассказывает мистер Хэни. – Я ел самую разнообразную пищу, включая экзотические туземные кушанья, которые наверняка должны были убить меня. Я развлекался с наслаждением, какого не испытывал в течение многих лет! Мы пережили муссоны и тайфуны, которые должны были бы уложить меня в гроб от одного только страха, но я лишь испытал острые романтические ощущения. Находясь на корабле, я играл в винт, пел песни, приобрел друзей, развлекался до полуночи. Когда мы достигли Китая и Индии, я понял, что тревоги, вызванные делами, заботами, преследовавшими меня дома, были раем по сравнению с бедностью и голодом, увиденными мною на Востоке. Я перестал мучаться своими бессмысленными переживаниями и почувствовал себя прекрасно. Я вернулся в Америку, прибавив 90 фунтов веса. Я почти забыл, что у меня была язва желудка. Никогда в жизни я не чувствовал себя лучше. Я немедленно продал гроб обратно гробовщику и снова занялся делом. С тех пор я ни разу не болел”.

Метод "контролируемой глупости"

Ролевые тренинги могут находить самые неожиданные практические проекции. Приведем эффективную технику борьбы против насилия, которую мы называем, согласно К. Кастадене, **“методом контролируемой глупости”** [см. Горин, Огурцов, 2001]. С. Горин и С. Огурцов по этому поводу пишут следующее:

"Как-то раз одной творческой группе поставили сравнительно узкую задачу в рамках большой темы: "Обучение детей выживанию в большом городе". Этой узкой задачей было: научить детей всегда отвечать *отказом* на предложения незнакомых людей пойти куда-то вместе, покататься в автомобиле и т. д.

Выяснилось, что в ролевой игре дети легко усваивают такое поведение: в ответ на *грубые* приставания, на попытки незнакомца увести ребенка с собой – дети начинают кричать, звать прохожих на помощь, отбиваться; в общем, всеми доступными средствами привлекают к себе внимание окружающих.

Казалось бы, задача решена. Однако осталось одно "но": если к ребенку обращались вежливо, "учительским" тоном, то ребенок послушно выполнял указания незнакомца. Эту часть задачи долго не удавалось решить, пока один из участников группы не вспомнил случай, которому был свидетелем.

А случай был таким. В тамбуре электрички ехал "хиппующего вида" молодой человек и молча курил. На остановке в вагон зашел военный патруль, причем старшему патруля "хиппующий" молодой человек сразу не понравился.

Расположившись в вагоне на скамейке, лицом в сторону тамбура, старший патруля сразу начал комментировать вид молодого человека, сделав ряд не лишённых оригинальности предположений о том, как такого рода молодые люди появляются на свет.

Ответом было молчание.

Тогда, достаточно распалившись от собственной речи, старший патруля пошел в тамбур "выяснять отношения". Вот тут-то и произошло самое главное...

Как только военнослужащий со словами "эй, ты послушай!" похлопал хиппующего молодого человека по плечу, тот медленно повернулся к собеседнику и *очень выразительно* произнес один только звук: "Ы-ы-ы!". После чего вновь повернулся к окну, продолжая курить. Старший патруля, как загипнотизированный, вернулся на свое место и молчал до конца маршрута.

Теперь детей стали обучать такому поведению – отвечать "Ы" – в ответ на приглашение любого незнакомца, что оказалось гораздо более эффективным. Впоследствии методика "Ы" вошла и в курс психологической подготовки женщин, которые хотели бы, в частности, знать, как защитить себя от насилия.

Принцип положительного самовлияния

Приведем **пример** принципа положительного самовлияния [Карнеги, 1994]. Рассмотрим принцип примирения с самим собой. Как писал Р. Эмерсон [Эмерсон, 1986], "в духовной жизни каждого человека наступает такой момент, когда он приходит к убеждению, что зависть порождается невежеством; что подражание – самоубийство; что человек, хочет он того или нет, должен примириться с самим собой, как и с назначенным ему уделом; что какими бы благами ни изобиловала вселенная, хлеба насущного ему не найти, коль скоро он не будет прилежно возделывать отведенный ему клочок земли. Силы, заложенные в нем, не имеют подобных в природе, и лишь ему самому дано узнать, на что он способен, а это не выяснится, пока он не испытает себя".

Данный вывод иллюстрируется жизненной историей, произошедшей с Эдит Олпред. Она пишет следующее:

"Когда я была ребенком, я отличалась повышенной чувствительностью и застенчивостью. Я всегда имела лишний вес, а щеки у меня были такие, что я казалась даже толще, чем была. Моя мать была женщиной старой закалки и полагала, что одежда не должна быть красивой. Она всегда говорила: "Широкая одежда будет хорошо носиться, а узкие вещи быстро порвутся". Она одевала меня в соответствии с этим принципом. Я никогда не ходила в гости, не имела никаких развлечений. Когда я пошла в школу, я никогда не участвовала в играх на свежем воздухе и даже не занималась спортом. Я была болезненно застенчива, чувствовала себя непохожей на других и считала себя совершенно непривлекательной. Став взрослой я вышла замуж за человека несколько старше меня. Но я не изменилась. Мои родственники со стороны мужа были людьми спокойными и уверенными в себе. Они обладали всеми качествами,

которыми хотела бы обладать и я. Я старалась изо всех сил быть похожей на них, но у меня ничего не получалось. Все их попытки сделать меня более общительной приводили к тому, что я все больше замыкалась в себе. Я стала нервной и раздражительной. Я избегала всех своих друзей. Мое состояние настолько ухудшилось, что я дрожала от ужаса, когда звонили в дверь. Я чувствовала себя неудачницей. Я знала это и боялась, что муж это заметит. Поэтому, когда мы бывали в обществе, я старалась выглядеть веселой и нередко переигрывала. После этого я чувствовала себя несчастной в течение нескольких дней.

Наконец я пришла в такое подавленное состояние, что мне стало казаться бессмысленным продолжать жить. Я стала думать о самоубийстве. Изменило всю мою жизнь случайное замечание. Однажды моя свекровь стала рассказывать о том, как она воспитывала своих детей и сказала: "Что бы ни случилось, я всегда требовала, чтобы они были самими собой". Быть собой?... Это замечание заставило меня по-новому осмыслить мою жизнь. Вдруг меня осенило. Я поняла, что все мои горести были вызваны тем, что я пыталась играть роль, которая мне совершенно не подходила. Я сразу изменила свое поведение. Я начала быть собой. Я старалась изучить свою собственную личность. Пыталась выяснить, что я собой представляю. Я изучила свои достоинства, я научилась выбирать цвета и стиль в одежде, и стала одеваться к лицу. Завела новых друзей. Вступила в общественную организацию, которая сначала была небольшой, – и я цепенела от страха, когда мне поручили сделать доклад. Но с каждым новым выступлением я становилась все смелее и смелее. Мне потребовалось много времени – но сегодня я более счастлива, чем мне когда-либо представлялось в мечтах".

Борьба человека с манипуляцией индивидуальным и массовым сознанием

Как видим, женщина в данном случае одержала победу над собой и обстоятельствами посредством того, что она открылась самой себе, приняла себя такой, какой она была.

Одна из стратегий отражения манипуляционных психических атак заключается в **акте разотождествления**, которую Э. Цветков называет "Я отпускаю себя" [Цветков, 2001], когда "все свои мысли, чувства и ощущения я начинаю воспринимать как единый поток энергии, как единый поток осознания, и я позволяю этому потоку свободно протекать через мой организм, нигде не фиксируясь и не задерживаясь". Это значит, что человек осознает: "я не есть мои мысли, я не есть мои чувства, я не есть мои ощущения, я не есть мой ум, я не есть мое имя, я не есть мое тело, я не есть мое мнение о себе, я не есть мнение обо мне других, я не есть моя история, я не есть моя биография, я не есть мое прошлое, я не есть моя ситуация, я не есть моя личность. Я полностью отпускаю себя и разотождествляюсь со всем тем потоком иллюзий, которые называют мыслями, чувствами, ощущениями, концепциями, предписаниями, суждениями, установками, понимая и осознавая, что я не есть этот поток. Понимая и осознавая, что я не есть то, на что я похож. Понимая и осознавая, что я не есть то, что я думаю и говорю о себе. Понимая и осознавая, что я не есть то, что думают и говорят обо мне другие".

В качестве же дополнительных приемов, действующих четко и практически мгновенно в ситуации, предполагающей наличие "психоэнергетического покушения" Э. Цветков предлагает следующие средства: **тактика деперсонализации** (заключается в том, чтобы своего партнера по общению начать воспринимать не лично, а словно несколько отстраненно, объективно, с исследовательским интересом, подобно тому как работает психиатр с пациентами, никак не подпадая под влияние последних, какие бы аффекты те ни проявляли. Оппонент начинает восприниматься просто-напросто как мешок плоти, из которого через две дырочки глаз выглядывает ум, наполненный набором концепций и мнений, лишенных какой-либо ценности и истинности по причине их субъективности. Такое спокойно-наблюдающее восприятие также обезличивает человека, стирает его индивидуальность и тем самым устраняет у наблюдающего реактивность в данной ситуации), **словечки-камушки** (наблюдатель внимательно смотрит на рот говорящего и представляет, будто произносимые им слова материализуются, отвердевают и, словно крохотные камушки, осыпаются на землю у ног слушающего; состояние отстраненности и невовлеченности при этом возникает самопроизвольно и довольно скоро) [Цветков, 2001].

Далее предлагается техника, способствующая нейтрализации того, что проникло в психоэнергетическую систему и стало ее рабочим, хотя и чужеродным элементом:

(1) "Закройте глаза. Всякий раз, когда человек закрывает глаза, перед его внутренним взором возникает нечто такое, что воспринимается как фон. Этот фон может быть темным, почти черным, или же разноцветным, или наполненным различными образами – не имеет значения, потому что его состояние зависит от состояния личности в данный момент. Ничего не делайте. Не создавайте никаких ожиданий и никаких установок. Позвольте своему организму пребывать в пассивном, созерцательном состоянии. И только лишь наблюдайте за тем, что происходит... или не происходит. И начните наблюдение с исследования своего фона. Определите, какого он цвета, какова его глубина, то есть насколько он воспринимается как плоскость или же как некое пространство, какова его фактура, то есть насколько он воспринимается как нечто плотное или же разреженное. И само по себе такое наблюдение, когда фокус внимания фиксирован на фоне и означает погружение сознания в магическую реальность вашего внутреннего пространства. Просто осознайте, что глаза наши никогда не бывают закрытыми. Даже в том случае, если опущены веки, глаза все равно остаются открыты, только взгляд направляется при этом не наружу, а вовнутрь. И вы можете теперь понять, что и сейчас вы смотрите и видите, так как поле вашего восприятия сохраняется.

А это и есть психоэнергетическое поле – участок воспринимаемого при опущенных веках пространства, на котором проявляются образы. Всматривайтесь в расслаивающееся мерцание фона, осознавая, что он и является тем тоннелем, который соединяет сознание и подсознание. В сознании – слова, в подсознании – образы. Теперь подумайте, каким словом вы могли бы обозначить актуальную проблему – ту, которая беспокоит вас больше всего".

Обычно на это уходит немного времени, и пациент благополучно справляется с подобным заданием, формулируя в одном слове или тревожащую его ситуацию, или состояние, которое воспринимается им как неблагоприятное.

(2) "А сейчас, продолжая всматриваться в свое психоэнергетическое поле, отчетливо и ясно повторяйте это слово до тех пор, пока из глубины фона не проявится какой-либо образ – или в виде цветового пятна, или в форме некой геометрической фигуры – он проявится достаточно явственно".

Пациент выполняет эту инструкцию, после чего процесс переходит к следующему этапу.

(3) "Сделайте три глубоких вдоха – выдоха. Если сейчас этот образ не исчез и стойко удерживается в поле восприятия, значит, это то, что является вирусом. Теперь вы знаете, что на самом деле являлось причиной того, что вы обозначали словом "...". Смотрите на него отрешенно, отстраненно, созерцательно. Воспринимайте его только как форму. Раз он проявился в вашем восприятии и осознании, он потерял свою силу. Вам остается лишь внимательно следить за ним и наблюдать, как он исчезает. Однако сами не форсируйте процесс, не прикладывайте никаких усилий, оставаясь в нейтральном, невовлеченном состоянии".

После того, как пациент сообщает об окончании процедуры, мы проводим контрольную проверку, возвращаясь к этапу (2). Если выявленный образ возникает снова, то это означает, что его нейтрализация прошла неокончательно, и мы повторяем процесс до тех пор, пока образ не перестает проявляться) [Цветков, 2001].

Информационная теория эмоций как основа информационной концепции болезней

В. Джеймс в книге *"Многообразие религиозного опыта"* исследует то, что произошло с людьми, которые коренным образом изменили систему ценностей. В его книге много примеров удивительнейших метаморфоз, которые произошли с этими людьми. Мы полагаем, что определенное изменение системы ценностей человека может служить мощным и эффективным средством против любой манипуляции.

В связи с изложенным выше важным представляется рассмотреть ***информационную теорию эмоций*** П.В.Симонова. Эмоции, как известно, есть особый класс психических процессов и состояний, связанных, так или иначе, со всеми проявлениями человеческой психики, сопровождающих

практически все проявления активности субъекта и отражающихся в форме непосредственного переживания. Эмоции выступают одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальной потребности. В этом проявляется информационная функция эмоций, учение о которой создал П. В. Симонов. Его информационная теория эмоций гласит, что эмоция это функция информации, то есть эмоция есть реакция организма на недостаток информации о той или иной актуальной жизненной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека [Симонов, 1981].

Можно сказать, что эмоция есть выражение ситуации, когда потребность человека удовлетворяется не автоматически, когда сам процесс удовлетворения потребности встречается с проблемами.

Следует сказать, что эмбриональный организм, находящийся в материнской утробе, удовлетворяет свои потребности безпроблемно, автоматически, симультанно (мгновенно), поскольку составляет с организмом матери единое органическое целое. Следует предположить, что в этом случае процесс удовлетворения потребностей эмбриона не сопровождается эмоциональными реакциями.

В тот момент, когда живое существо появляется на свет, наблюдается утрата этим живым существом непосредственной органической связи с материнским организмом. Теперь уже потребности родившегося удовлетворяются с некоторой задержкой, утрачивается автоматический характер их удовлетворения.

Между временной и пространственной точкой актуализации потребности и точкой ее удовлетворения находится некий пространственно-временной интервал, заполняемый элементами действительности, в которую погружается родившийся организм. Восприятие данного интервала в совокупности некой последовательной структуры элементов, его составляющих, следует полагать, и создает чувство времени, а интериоризация этого интервала получает идеальную репрезентацию в сфере психики и, собственно, кристаллизует психические функции.

Впоследствии данный интервал между моментами актуализации потребности и ее удовлетворения (вместе с развитием потребностной сферы) расширяется до границ "объективной реальности", "данной человеку в его ощущениях", которую можно назвать человеческой цивилизацией.

Итак, реальность, которая есть суть человеческая цивилизация, как форма и способ существования человека, представляет собой упомянутый выше интервал, который сам по себе уже несет чувство времени как "промежуток между сейчас и тогда", который, как пишет Ф.Перлз, есть выражение фундаментальной тревоги человеческого бытия (библейского "проклятия").

Возникшее чувство времени есть отражение интервала, который в данном случае представляется информационной сущностью, выражающей вероятностную перспективу удовлетворения потребностей и одновременно порождающей эмоциональную реакцию на эту перспективу.

Можно сказать, что цивилизация есть совокупность "полей" вероятности удовлетворения потребностей. А окружающий мир представляется актуальным (существующим) для человека в том своем аспекте, который выражает проблемный (информационный) характер удовлетворения потребностей. В целом, следует признать, что мир есть информационная неопределенность, на которую человек реагирует эмоционально и преодоление которой в виде жизненной активности формирует социально-поведенческие, мыслительные психические матрицы (структуры), являющиеся сутью *Homo sapiens*.

Таким образом, мы живем в вероятностном мире, в котором протекающие события характеризуются той или иной степенью вероятности, то есть информационности: высокочастотные, повторяющиеся события несут в себе минимум информации, в то время как информационная "емкость" редких, нетривиальных, низковероятностных событий высока.

Можно сделать вывод, что чем более неопределенной в плане осмысления и понимания является для человека окружающий его мир, тем более эмоциональнее и проблемнее он предстает перед ним.

Возвращаясь к основной канве нашего повествования скажем, что ролевые тренинги, позволяющие человеку значительно обогатить свой ролевой репертуар и расширить сферу его

смыслов, формируют умение вставать на позицию другого, понимать его, сочувствовать и сопереживать ему (принцип сострадания), позволяют выработать стойкий иммунитет против любого негативного влияния.

Принципы преодоления конфликтов

В связи с рассмотренной *холистической, целостно-резонансной педагогической парадигмой интерес представляет принцип единства "Я" и не-"Я" в контексте преодоления агрессии и конфликта* – наиболее существенных моментов нашего бытия.

Социальный конфликт, являющийся *актуальнейшей проблемой современной цивилизации*, без сомнения, выступает фундаментальным атрибутом человеческого бытия. Существует множество социологических и психолого-педагогических теорий и представлений, объясняющих сущность конфликта и человеческой агрессии как процесса реализации конфликтных ситуаций. Все они ищут истоки конфликта в том или ином специфическом аспекте нашего мира, на основании чего и строятся соответствующие объяснительные модели, дающие рекомендации по преодолению конфликтов. Однако, как отмечает Э. Фромм в книге *"Анатомия человеческой деструктивности"*, до сих пор не создано всеохватывающей теории конфликта, которая бы подвела "общий теоретический знаменатель" под множеством взглядов на его природу и механизмы протекания.

На наш взгляд, не должно вызывать сомнения утверждение, что фундаментальная причина любого конфликта проистекает из дискретно-атомарного принципа жизни, то есть обуславливается фактором множественности живых форм (являющихся дискретными сущностями, локализованными в пространстве и времени и ограниченными их рамками), что порождает множество специфических противоречий между этими живыми формами в процессе их сосуществования.

На социальном уровне дискретность живых форм, выступающая источником агрессии, находит преломление в индивидуально-личностном, дискретно-атомарном, эгоцентрическом начале человека.

Этот вывод можно проиллюстрировать словами В. Д. Шадрикова, который писал что "наделив человека умом, природа внесла дисбаланс в гармонию инстинктов индивидуального и видового сохранения. Ум всегда является эгоистичным, ум советует сначала стать эгоистом, и именно в эту сторону пойдет умное существо, если его ничто не остановит. Ум изобретает орудия труда, благодаря уму человек осваивает процессом их изготовления и учится применять орудия труда. Ум усиливает возможность человека в борьбе за существование, обеспечивает прогресс обществу. Но в то же время ум угрожает разрушить в некоторых пунктах сплоченность общества. И если общество должно сохраниться, то необходимым является то, чтобы существовал противовес ума, точнее, его индивидной ориентации" [Шадриков, 1999].

Связи с этим можно говорить о фундаментальной философской традиции рассматривать реальность в сфере отношений "Я" и не-"Я" (человека и мира, внутреннего и внешнего), которые на психическом уровне можно трактовать как отношения между сознательным (активным, "Я") и подсознательным (пассивным, не-"Я") аспектами человеческого бытия. При этом сущность социальной агрессии можно полагать в извечном противостоянии "Я" и не-"Я", сознания и подсознательного (которые можно соотнести, соответственно, с функциями левого и правого полушарий головного мозга человека, что позволяет привлечь концепцию полушарной асимметрии к объяснению природы агрессии и конфликта и обосновать целостный механизм его протекания, поскольку полушария можно рассматривать как функциональный фокус человеческого организма).

И если индивидуально-личностное начало человека (его "Я"), организующее волевое усилие, позволяет ему мыслить, манипулировать действительностью и зачастую агрессивным образом изменять ее (то есть, быть "Я" означает быть волевой рефлексивной единицей), то слияние сознания и подсознания, "Я" и не-"Я" приводит к разрушению границы между ними, что реализует процесс расширения "Я" до размеров всего мира, с которым человек в сфере своего подсознательного аспекта в известном смысле "слит воедино" (сравните с фрейдовским императивом – "там, где было Оно, должно стать Я").

Таким образом, можно утверждать, что гармонизация человеческого бытия идет путем расширения его "Я". Это предполагает интеграцию индивидуально-личностного начала в

окружающий социоприродный мир, эмпатическое слияние с последним, что знаменует собой высший уровень духовно-моральной эволюции человечества.

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 жадной “захвата”, жадной “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].

Таким образом, прежде чем человек дойдет до такого целостного восприятия действительности, он должен завершить определенный цикл своей спиралевидной поступательной эволюции – сформировать, а затем преодолеть на более высоком диалектическом уровне развития эгоцентрический дискретно-атомизированный дух своего логического мышления (порождающий, согласно Н.О. Лосскому, “психоматериальное царство относительно непроницаемых форм”), трансформировать его в творческое мышление, воссоединившись с сакральными источниками своей природы, возродив при этом детское (и дикарское) наивное и творческое восприятие мира как органичного единства, в котором все имеет душу и может мыслить (“психизация действительности” представителями древних цивилизаций), а всякая мысль такого человека при этом неотделима от действия (как это бывает у дикарей и маленьких детей: П. А. Флоренский, отмечая задачу развития человека в соединении мистика и аналитика в одном лице, предупреждал об опасности, таящейся в движении только лишь по мистическому или аналитическому жизненному пути, а йога учит о том, что каждая мысль человека должна быть прочувствована, а каждое чувство должно быть осознанным).

То есть такой гармоничный человек, воплотивший в себе связь времен, интегрировавший в себе художника и мыслителя, мистика и аналитика, должен “спуститься вниз по лестнице, ведущей вверх”⁷⁹, прийти к восприятию мира как некоего сверхценного интегрального единства в виде Абсолюта – единственного основания Вселенной, которая в силу этого только и может быть единой и целостной.

Процесс преодоления (отрицания) человеком своего личностно-волевого (мыслительного, абстрактно-логического) начала реализуется не только как последовательный, но и как параллельный акт, когда наряду с утверждением личностного начала в человеке совершается одновременное его отрицание, что подчас приобретает мучительный характер, делающий духовную эволюцию не только мирского человека, но и религиозного подвижника весьма противоречивой и парадоксальной (см. *подвиги столпников*).

Отмеченный И. А. Бунином эволюционный сценарий Э. Фромм в книге “Бегство от свободы” описывает таким образом: “человек перерастает свое первоначальное единство с природой и с остальными людьми, человек становится “индивидом” – и чем дальше заходит этот процесс, тем категоричнее альтернатива, встающая перед человеком. Он должен суметь воссоединиться с миром в спонтанности любви и творческого труда или найти себе такую опору с помощью таких связей с этим миром, которые уничтожают его свободу и индивидуальность” [Фромм, 1990, с. 29].

Итак, можно утверждать, что глубинная сущность конфликта лежит в контексте фундаментального противоречия между *внутренним* (глубинным психофизиологическим, индивидуально-личностным пространством человека) и *внешним* (поверхностным социоприродным

⁷⁹ “Сейчас, как это ни парадоксально звучит, настало время, когда ученым необходимо возвыситься до мироощущения, миропонимания древнего человека, еще не знающего никаких наук, а следовательно, воспринимающего мир целостно” – В. А. Обухов (*Обухов и др., 1999, с. 160*); “Если нет Бога, то есть если нет высшей сферы свободы, вечной и подлинной жизни, нет избавления от необходимости мира, то нельзя дорожить миром и тленной жизнью в нем” (Н.А. Бердяев, “*Самопознание*”, с. 285).

модусом человеческого существования), то есть в плоскости взаимного несоответствия внутреннего и внешнего.

Данное обстоятельство выступает **важнейшим методологическим принципом психолого-педагогического и естественнонаучного анализа сущности конфликта**, рассматриваемого как необходимое условие взаимодействия живых существ и самой жизни, которая как форма бытия материи вступает в конфликт с окружающей средой, поскольку, по одному из определений жизни, она реализуется за счет поддержания порядка (антиэнтропии) внутри своей среды благодаря нарушению порядка и повышению хаоса, беспорядка (энтропии) внешней среды.

Все множество конфликтов, сопутствующих человеку на его жизненном пути, при этом являются лишь частными случаями **фундаментального конфликта** человека и окружающего его мира, – того конфликта, который религиозное сознание понимает как "первородный грех", преодолеваемый на путях коренного изменения атомарно-индивидуалистской природы самого человека. Данный конфликт, как мы уже указывали, проистекает из взаимного социоприродного несоответствия человека и мира, что на психолого-поведенческом уровне реализуется в механизмах психологической защиты, которые, выступая продуктивными факторами человеческого поведения, как известно, не сглаживают конфликт, но "загоняют" его вовнутрь.

Преодоление отмеченного фундаментального конфликта как инициатора всех иных специфических его форм предполагает достижение состояния духовно-личностного тождества человека и мира ("Я" и не-"Я", внутреннего и внешнего). Данное тождество реализуется на нескольких уровнях человеческой жизнедеятельности:

1. *На уровне сознания* единство человека и мира означает то, что в мире для человека не будет явлений, которые бы он не осознал и не понимал (*мудрость*), что предполагает развитие специфического направления педагогики – "педагогики жизненных фактов": как писал Гете, "чего я не понимаю, тем я не управляю".

2. *На уровне ценностно-мировоззренческих ориентаций* такое единство предполагает, что в мире нет ценностей, которые бы человек отрицал и отвергал (*ценностно-мировоззренческая толерантность*).

3. *На уровне аффективно-перцептивном* отмеченное единство предполагает, что в мире нет эмоциональных реакций, которые бы человек не был способен генерировать и к которым был бы глух, а также нет таких перцептивных каналов восприятия действительности, которые бы человек не использовал (*обширный жизненный опыт, эмпатия и синестезия*).

4. *На уровне социально-поведенческом* единство человека и мира означает то, что в последнем не встречается таких поведенческих схем (социальных ролей), которые бы человек не отработал либо практически, либо в своем воображении (*социально-ролевая диффузия, ролевой контроль поведения, богатый ролевой репертуар*).

Рассмотренные четыре аспекта в комплексе обнаруживают задачу развития человека в направлении самосовершенствования, которое на уровне религиозного сознания ориентируется на библейский принцип – "будьте совершенны, как Отец ваш Небесный".

Итак, если практическое воплощение конфликта может осуществляться в форме агрессии, то социальное существование человечества кристаллизуется вокруг двух фундаментальных модусов: эскалации агрессии и процессов ее преодоления. Причем, эти модусы реализуются как на уровне социумов (военные конфликты), так и в рамках отдельных индивидов, где агрессия проявляется в ее чистом "биологическом" виде. При этом, каковы бы ни были причины индивидуальной агрессии, все они сводятся к рассмотренному выше фундаментальному противостоянию человека и внешней среды, когда ареной данного противостояния выступает сам человек во всей своей психофизиологической тотальности.

Данное противостояние может реализовываться как в человеческом поведении, направленном на самоизменение с целью приспособления себя к внешней среде, так и в поведении, направленном на изменение среды с целью приспособления ее к человеку. Иногда эти два противоположных процесса (получивших в психологии название *внутреннего и внешнего локуса контроля*) протекают параллельно и, так или иначе, сводятся к процессу контроля как направленного (контролируемого) изменения человеком как внешней среды, так и самого себя.

Контроль как субъект-объектная сущность предполагает наличие контролирующего начала и объекта контроля. При этом процесс контроля, как правило, осуществляется как акт манипуляции, при котором объект контроля рассматривается контролирующим началом как нечто чуждое, чужое, внешнее, как средство для достижения своих целей. **Такой контроль и можно назвать актом агрессии.**

Если же человек как контролирующее начало отождествляет себя с объектом своего контроля (что реализуется в образовательном пространстве субъект-субъектной парадигмы), то такой контроль можно определить как самоконтроль (его на уровне механизмов социального управления можно назвать "синергетическим", "резонансным", "рефлексивным", "мягким" управлением), который, в принципе, исключает агрессию, ибо при этом объект контроля из средства превращается в цель, что соответствует **категорическому императиву Канта**, выражающему отношение человека к другому человеку как к самому себе (сравните с христианским принципом "возлюби ближнего как самого себя"), то есть не как к средству, а как к цели.

Как видим, преодоление агрессии предполагает отношение человека ко всему окружающему как к самому себе, когда во всем человек рефлексивует самого себя (*принципы партисипации и психизации в древних социумах, субъективации в психологии, а также антропный принцип в философии и космологии*). Здесь человек как контролирующее начало, контролируя себя, одновременно контролирует и весь мир и, наоборот, контролируя мир, контролирует себя. Это положение иллюстрируется ориентальной и одновременно синергетической характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием"⁸⁰, означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [*Литература древнего Востока, 1984, с. 228*]⁸¹.

Феноменология соматического и духовного здоровья личности

Изложенное выше отражает феноменологию соматического и духовного здоровья, которое реализуется как явление **целостности**.

Сейчас стало уже аксиомой то, что человеческий организм есть целостность и что в случае заболевания отдельного органа следует лечить весь организм. Более того, для передового медика, психотерапевта, психолога понятно, что болезни, в том числе и психические, являются положительными ресурсами психики (А. Маслоу, К. Роджерс), приспособительными реакциями организма человека (Р. Лэинг, И.В. Давыдовский, В. П. Казначеев и др. [*Давыдовский, 1962, 1966, 1968; Казначеев, Спиринов, 1991*]), прозрачного для негативных факторов внешней среды (патогенных микробов, вирусов и т. д.). Ясно, что болезнь не приходит к нам извне незванным гостем, а зарождается в самом организме при тех или иных условиях, которые пробуждают к жизни соответствующих возбудителей болезней.

Целостность человека проявляется и в том, что на любой специфической негативный раздражитель внешней среды организм отвечает неспецифической реакцией – **стрессом**, приводящим к различным заболеваниям (Г. Селье). Таким образом, стресс сопровождается общим набором реакций организма, характерным для всех без исключения болезней. Получается, что у истоков заболеваний лежит узкий набор причин, или, лучше сказать, полагается универсальный фактор, который приводит к ослаблению жизненного тонуса организма и сужает его жизненное пространство. В дальнейшем имеет место нарушение нормального режима функционирования одного из "слабейших" звеньев этого организма, что и называется болезнью, которая побеждается также единой функцией организма – **иммунитетом**.

Данные рассуждения позволяют сделать вывод о том, что стресс как психофизиологическое "потрясение" организма обуславливается в меньшей степени негативными факторами внешней среды и в большей – **единым фактором** – психолого-мировоззренческим "негативизмом" самого человека, когда психическое и физическое представляются полюсами единого целого, что находит

⁸⁰ Принцип недеяния ("у-вэй") древнекитайской культуры, требующий невмешательства в протекание природного процесса, понимался как минимальное действие, согласованное с ритмами мира.

⁸¹ "Искусный полководец побеждает без боя. Величайший воин не воюет" [*Малявин, 2002, с. 3*].

место в физике, биологии, психологии и медицине XXI века, где ускоренными темпами происходит стирание дифференциации между психикой и физическим организмом.

То есть, соматические реакции на тот или иной стимул (раздражитель) внешней среды, в силу наличия практически неисчерпаемых ресурсов гомеостаза (поддерживающего диалектическое постоянство внутренней среды организма), принципиально не могут вылиться в болезнь (здесь мы не рассматриваем экстремальные условия человеческого существования). А болезнь возникает именно тогда, когда организм человека не может адекватно реагировать на внешние раздражители именно в силу собственной психолого-мировоззренческой деструкции, формирующей массу ущербных психологических установок, генерирующих, в свою очередь, всевозможные болезни. Как писал А. Маслоу, сейчас многие психологи и представители других специальностей приходят к выводу, что причина многих, если не всех болезней человека связана с его психикой, и, в конечном итоге, с его мировоззрением. Процесс лечения любой болезни при этом оказывается чрезвычайно простым: он заключается в гармонизации духовного мира человека, то есть в "упорядочивании" его сознания (как писал бл. Августин, страдания человека проистекают из неупорядоченного разума), что предполагает приведение к единству внутреннего и внешнего аспектов человеческого бытия, "Я" и не"Я", что реализуется как на уровне сознания человека, так и его соматики.

Методы психологического айкидо

Рассмотрим ***методы психологического айкидо***, который выражает одну из эффективных стратегий преодоления агрессии на основе утверждения единства "Я" и не-"Я".

На одной из лекций, посвященных проблеме общения, М. Е. Литвак спросил своих слушателей: "Кто из вас любит власть?" Ни один из 450 человек не ответил утвердительно. Когда же он попросил поднять руки тех, кто хочет стать гипнотизером, то руки подняли почти все. Из этого можно сделать два вывода. Во-первых, никто не признается себе, что он любит власть. Во-вторых, никто не признается себе, что он хочет, чтобы ему беспрекословно подчинялись (власть гипнотизера над гипнотизируемым кажется безграничной). Желание командовать, осознаваемое или неосознаваемое, встречается с аналогичными претензиями партнера по общению. Возникает конфликт, столкновение, в котором нет победителей.

В течение многих лет М. Е. Литвак пытался лечить лекарствами и гипнозом неврозы, которые всегда возникали после конфликтов. Больным на короткий промежуток времени становилось легче, но очередной конфликт, даже меньшей выраженности, приводил к еще более тяжелому состоянию. И это вполне понятно. Ведь ни лекарства, ни гипноз, ни биоэнергетические методы, ни иглоукалывание не могли научить поведению в конфликтной ситуации. Тогда параллельно с назначением лекарств М. Е. Литвак стал учить больных правильному поведению в конфликтной ситуации, побеждать в споре, управлять партнером так, чтобы он этого не замечал, ладить с самим собой, начинать общение и продолжать его продуктивно без ссор и конфликтов, грамотно формировать, а потом отстаивать свои интересы.

Первые же опыты нового подхода для лечения больных дали потрясающие результаты. Молодой человек 25 лет в течение трех дней излечился от тиков, которыми страдал 15 лет. Женщина с функциональным параличом нижних конечностей стала ходить через несколько часов. Больной, направленный на лечение с подозрением на опухоль головного мозга, избавился от головных болей за две недели. К матери вернулся ушедший из дома из-за семейных конфликтов 15-летний сын. Мужчине 46 лет удалось выйти из депрессии, сохранить чувство собственного достоинства и двоих детей во время бракоразводного процесса, начавшегося по инициативе жены, решившей уйти к другому. У многих налаживались отношения на работе и в семье. Исчезла необходимость командовать. Своеобразный стиль подчинения партнеру, характерный для методики психологического айкидо, приводил к необходимому результату.

Постепенно вырабатывался взгляд на общение как на вид психологической борьбы, а ее приемы напоминали автору психологического айкидо восточные единоборства, в основе которых лежат принципы защиты, ухода, обороны. Он назвал свой метод "*психологическим айкидо*". Тогда же автор сформулировал и *принцип амортизации*.

Современная наука указывает, что корни невроза уходят в раннее детство, когда формируется невротическая система отношений, невротический характер. Это приводит к тому, что личность

живет все время в состоянии выраженного эмоционального напряжения, часто неосознаваемого, и становится уязвимой в трудных конфликтных ситуациях. Начинается невроз, психосоматические заболевания (бронхиальная астма, гастрит, язвенная болезнь желудка, гипертоническая болезнь, колиты, дерматиты и др.). В состоянии стресса, эмоционального напряжения нарушается иммунитет. Невротические субъекты чаще болеют инфекционными заболеваниями, у них чаще возникают злокачественные опухоли, с ними чаще происходят несчастные случаи. Таким образом, пословица "Все болезни от нервов" получает сейчас научное обоснование. Но зачем же ждать, когда человек заболит или с ним что-нибудь случится, или он кому-нибудь принесет несчастье? Не лучше ли начать работу до того, как он заболел? Так был создан клуб психопрофилактической и психокоррекционной направленности (КРОСС – клуб решивших овладеть стрессовыми ситуациями). В рамках данного клуба отработывались определенные поведенческие психотехники, одна из которых – **принцип амортизации**.

Рассмотрим следующий психологический эксперимент из теста Дембо. Представим себе вертикальную шкалу. На ее северном полюсе самые умные люди, на южном – самые глупые. Практически все люди располагают себя немного выше среднего уровня. Любому человеку, находящемуся в здравом уме и твердой памяти, размещает себя именно здесь. Ближе к северному полюсу размещают себя обычно слабоумные люди. Ближе же к южному полюсу размещают себя люди, находящиеся в глубокой депрессии, или мудрецы типа Сократа, который говорил: "Я знаю только то, что ничего не знаю".

Какой вывод можно сделать из этого изящного эксперимента? Общаясь с партнером, мы должны помнить, что общаемся с человеком, который о себе хорошего мнения. Поэтому М.Е. Литвак советует подчеркивать данное обстоятельство всем своим видом, построением фраз во время беседы, важно также следить за тем, чтобы не было пренебрежительных жестов, снисходительного выражения лица и т.п.

Рассмотрим основы принципа амортизации. В основе принципа амортизации лежат законы инерции, которые характерны не только для физических тел, но и для биологических систем. Чтобы погасить ее, мы применяем амортизацию, не всегда осознавая это. А раз не осознаем, то и используем не всегда. Гораздо успешней применяем мы физическую амортизацию. Если нас столкнули с высоты и тем самым навязали падение, мы продолжаем движение, которое нам навязали – амортизируем, тем самым гася последствия толчка. Если нас столкнули в воду, то и здесь мы вначале продолжаем движение, которое нам навязали, и только после того, как иссякли силы инерции, выныриваем. Спортсменов специально обучают амортизации.

Модель амортизации представлена в "*Похождениях храброго солдата Швейка*":

"Шредер остановился перед Швейком и принялся его разглядывать. Результаты своих наблюдений полковник резюмировал одним словом: "Идиот!" "Осмелюсь доложить, господин полковник, идиот!" – ответил Швейк".

На что рассчитывает партнер, обращаясь к нам с теми или иными предложениями? Нетрудно догадаться – на наше согласие. Весь организм, все обменные процессы, вся психика настроены на это. И вдруг мы отказываем. Как при этом он себе чувствует? Не можете представить? Вспомните, как вы себя чувствовали, когда приглашали партнера (или партнершу) на танец или в кино, а вам отказывали? Вспомните, как вы себя чувствовали, когда вам отказывали в приеме на интересующую вас работу, хотя знали, что уважительных причин для такого отказа не было? Таким образом, амортизация – это немедленное согласие с доводами партнера.

Амортизация бывает *непосредственная, отставленная и профилактическая*.

Непосредственная амортизация часто применяется в процессе общения в ситуациях

- "психологического поглаживания" (когда вам делают комплименты или льстят);
- "приглашения к сотрудничеству";
- "нанесения "психологического удара".

Приведем **примеры техники амортизации**. При "*психологическом поглаживании*" может иметь место следующая ситуация.

А: “Вы сегодня великолепно выглядите”.

Б: “Благодарю вас за комплимент! Я действительно неплохо выгляжу”.

Последнее предложение обязательно: некоторые делают комплименты неискренне с осознаваемой или неосознаваемой целью смутить партнера. На этом ответ можно закончить, но если вы подозреваете партнера в неискренности, можно добавить следующее: “Мне особенно приятно слышать это именно от вас, ибо в вашей искренности я не сомневаюсь”.

При *приглашении к сотрудничеству* может возникнуть следующая ситуация:

А: “Мы предлагаем вам должность начальника цеха”.

Б: 1) “Благодарю вас. Я согласен” (при согласии). 2) “Благодарю вас за интересное предложение. Надо подумать и все взвесить” (если предполагается отрицательный ответ).

Следует отметить, что специалист по психологическому айкидо дает согласие после первого приглашения. Если первое приглашение было неискренним, все сразу становится на свои места. В следующий раз с вами в эти игры не будут играть. Если приглашение искреннее, вам будут признательны за быстрое согласие. С другой стороны, когда приходится делать какое-либо деловое предложение самому, его тоже следует делать только один раз. Здесь следует помнить правило: “Уговаривать – значит насиловать”. Обычно специалист по психологическому айкидо сам ничего не предлагает, а организывает свою деятельность так, что к интересующему его делу его приглашают.

При “психологическом ударе” может возникнуть следующая ситуация:

А: “Вы глупец!”

Б: “Вы абсолютно правы!” (уход от удара).

Обычно двух-трех уходов от нападения бывает достаточно. Партнер дезориентирован, растерян. Бить его уже не нужно.

Для иллюстрации автор психологического айкидо описывает сцену, которая произошла в автобусе.

Специалист по психологическому айкидо М., пропустив представительниц прекрасного пола, последним протиснулся в переполненный автобус. Когда закрылась дверь, он стал искать в своих многочисленных карманах (на нем была куртка, брюки и пиджак) талоны. При этом он, естественно, доставлял некоторое неудобство стоящей на ступеньку выше Г. Вдруг в него был брошен “психологический камень”. Г. гневно сказала: “Долго вы еще будете ковыряться?!” Тут же последовал амортизационный ответ: “Долго”. Далее диалог протекал следующим образом: Г.: “Но ведь так мне может пальто налезть на голову!” М.: “Может.” Г.: “Ничего смешного нет!” М.: “Действительно, ничего смешного нет”. Раздался дружный хохот. Г. в течение всей поездки больше не произнесла ни одного слова. Представьте себе, сколько бы продолжался конфликт, если бы на первую реплику последовал традиционный ответ: “Это вам не такси, можете потерпеть!” Вы видите, М. использовал “энергию” партнера – он сам не придумал ни одного слова!

Рассмотрим *отставленную амортизацию*. Когда непосредственная амортизация все-таки не удалась, можно использовать отставленную амортизацию. Если непосредственный контакт между партнерами прекратился, можно направить амортизационное письмо.

Так, к автору психологического айкидо обратился за психологической помощью Н, военнослужащий, мужчина 42 лет. Настроение у него было подавленное. Ранее он проходил курс психологического айкидо и с успехом использовал приемы, непосредственной амортизации, что позволило ему значительно укрепить свое положение на работе, внедрить в производство свои разработки. Он рассказал следующую *историю*.

Года полтора назад он увлекся сотрудницей из соседнего отдела. Инициатива сближения исходила от нее. Она восхищалась без меры нашим героем, сочувствовала ему, когда у него были неудачи. Под его руководством начала осваивать разработанные им методики, довольно успешно овладела ими и стала яркой его последовательницей. Она же первая объяснилась в любви. Они уже планировали начать совместную жизнь, как вдруг, совершенно неожиданно для него, его подруга предложила прекратить встречи. Случилось это через несколько дней после того, как ему предложили уйти в запас, но остаться в учреждении по вольному найму. Это была неприятность, но не столь значительная, ибо он мог продолжать свои исследования, хотя оклад становился значительно меньше. Разрыв же с подругой он воспринял как катастрофу. Казалось, что все рушится. Ему бы тут самортизировать, и все бы стало на свои места. Но он начал выяснять отношения. Это ни к чему не привело, и он решил больше вообще с ней не разговаривать, “перетерпеть”, так как понимал, что в конце концов все пройдет. Так продолжалось около месяца. Он с ней не виделся и начал успокаиваться. Но вдруг она стала обращаться к нему с деловыми вопросами без всякой надобности и смотрела при этом на него с нежностью. На какое-то время отношения налаживались, но затем снова следовал разрыв. Так продолжалось еще полгода, пока наконец он не понял, что она издевается над ним, но устоять против ее провокаций не мог. К этому времени у него развился выраженный депрессивный невроз. Во время очередной ссоры она ему сказала, что вообще никогда его не любила. Это был последний удар. И он обратился за помощью.

Было совершенно ясно, что направлять его сейчас в бой не имеет смысла. Тогда было написано **амортизационное письмо**:

“Ты абсолютно права, что прекратила наши встречи. Благодарю тебя за наслаждение, которое дала мне, по-видимому, из жалости. Ты так искусно играла, что у меня ни на секунду не было сомнений, что ты меня любишь. Ты меня увлекла, и я не мог не ответить на твое, как я тогда считал, чувство. В нем не было ни одной фальшивой ноты. Пишу это не для того, чтобы ты вернулась. Сейчас это уже невозможно! Если ты снова будешь говорить, что любишь меня, как я смогу поверить? Теперь я понимаю, как тебе со мной было тяжело! Не любить, и так себя вести! И последняя просьба. Постарайся со мной не встречаться даже по делу. Надо отвыкать. Говорят, время лечит, хотя пока мне поверить в это трудно. Желаю тебе счастья!”

В письмо были вложены все ее письма и фотографии. Сразу же после отправки письма Н. почувствовал большое облегчение. А когда начались многочисленные попытки “подруги” восстановить отношения, спокойствие уже было полным. Нет смысла проводить детальный анализ амортизационным ходам этого письма. Здесь нет ни одного упрека. Следует обратить внимание на одну психологическую тонкость, которая содержится во фразе: “Постарайся со мной не встречаться даже по делу”. Человек устроен удивительным образом. Он имеет тенденцию желать того, что ему недоступно (запретный плод сладок). И наоборот, человек обнаруживает стремление отказаться от того, что ему навязывают. Как только Н. попросил свою знакомую не встречаться с ним, она сразу стала стремиться наладить отношения. Когда же он пытался назначить свидание, то тогда у него ничего не получалось. В общении запреты дают обратный эффект. Хочешь чего-то добиться от человека, запрети ему это.

Рассмотрим **профилактическую амортизацию**. Определение дано в самом названии. Ее можно использовать в производственных и семейных отношениях, в тех случаях, когда конфликт идет по одному и тому же стереотипу, когда угрозы и упреки приобретают одну и ту же форму и поведение партнера заранее известно. Модель профилактической амортизации находим в *“Похождениях бравого солдата Швейка”*.

Один из героев книги подпоручик Дуб, разговаривая с солдатами, обычно произносил: “Вы меня знаете? Нет, вы меня не знаете! Вы меня знаете с хорошей стороны, но вы меня узнаете и с плохой стороны. Я вас доведу до слез”.

Однажды Швейк столкнулся с подпоручиком Дубом. “Ты чего здесь околачиваешься?” – спросил он Швейка. – Ты меня знаешь?” “Осмелюсь доложить, я бы не хотел узнать вас с плохой стороны”. Подпоручик Дуб от дерзости онемел, а Швейк спокойно продолжал: “Осмелюсь доложить, я вас хочу знать только с хорошей стороны, чтобы вы не довели меня до слез, как изволили пообещать в прошлый раз”. У подпоручика Дуба хватило духу лишь на то, чтобы завопить: “Проваливай, каналья, мы еще с тобой поговорим!”

Д. Карнеги в таких случаях предлагает: “Скажите о себе все то, что собирается сделать ваш обвинитель, и вы лишите ветра его паруса”. Или, как гласит пословица: “Повинную голову меч не сечет”.

Приведем несколько примеров профилактической амортизации (**профилактическая амортизация в семейной жизни**).

Зам. главного конструктора одного из крупных заводов, мужчина в возрасте 38 лет, женатый, имеющий детей, ведущий еще и активную общественную жизнь, на занятиях по психологическому айкидо рассказал о своей проблеме. У него из-за частого позднего прихода домой нередко возникали конфликты с женой, с которой, в принципе, были хорошие отношения. Упреки имели следующее содержание: “Когда это кончится! Я не знаю, есть ли у меня муж или нет! Есть ли отец у детей или нет! Подумаешь, какой незаменимый! Сам выставяешься, вот тебя и нагружают!” и т.п.

Послушайте его рассказ об эпизоде, который произошел у него в семье после месячного обучения в КРОССе:

“Однажды после очередного позднего прихода домой я увидел в грозном молчании своей супруги “психологическую кочергу” и подготовился к бою. Диалог начался с крика: “Почему задержался сегодня?” Вместо оправданий я сказал: “Дорогая, я удивляюсь твоему терпению. Если бы ты вела себя так, как веду я, я бы давно не выдержал. Ведь посмотри, что получается: позавчера пришел поздно, вчера – поздно, сегодня обещал прийти рано – как назло, опять поздно”. Жена (с гневом): “Брось свои психологические штучки!” (Она знала о моих занятиях.) Я (виновато): “Да причем здесь психология. Муж у тебя есть и в то же время его практически нет. Дети отца не видят”. Жена (уже не так грозно, но все еще недовольно): “Ладно, проходи”. Я молча раздеваюсь, мою руки и иду в комнату, сажусь и начинаю что-то читать. Жена в это время как раз заканчивает жарить пирожки. Я был голоден, пахло очень вкусно, но на кухню я не пошел. Жена вошла в комнату и с некоторым напряжением спросила: “Что же ты не идешь есть? Поди, где-то уже накормили!” Я (виновато): “Нет, я очень голоден, но я не заслужил”. Жена (несколько мягче): “Ладно, иди есть”. Я съел только один пирожок и продолжаю сидеть. Жена (настороженно): “Что, пирожки невкусные?” Я (по-прежнему виновато): “Да нет, пирожки очень вкусные, но я их не заслужил”. Жена (совсем мягко, даже с лаской): “Ну, ладно. Ешь сколько хочешь”. В таком тоне беседа продолжалась около минуты. Конфликт был исчерпан. Раньше размолвка могла продолжаться несколько дней.

Итак, амортизация – это согласие со всеми утверждениями противника. Основные принципы амортизации:

1. Спокойно принимай комплименты.
2. Если предложение тебя устраивает, соглашайся с первого раза.
3. Не предлагай своих услуг. Помогай, когда сделал свои дела.
4. Предлагай сотрудничество только один раз.
5. Не жди, когда тебя начнут критиковать, критикуй себя сам.

Турбо-суслик

В связи с этим можно привести "новейшую систему по очистке собственных мозгов от глюков" – "**Турбо-суслик**" (<http://turbo-suslik.com.ua/>; <http://brainhack.ru/turbo-suslik.html>). Автор системы

Дмитрий Лёушкин утверждает, что "каждый без исключения человек способен самостоятельно решить любые свои психологические проблемы и перестать глючить по жизни. Стать свободным от чужих установок, социального зомбирования, манипулятивных кнопок, ограничивающих убеждений, ложных верований и т.п. Полностью сам, самостоятельно, и в меру быстро – за единицы месяцев. Единственное условие – готовность человека к этому, и его желание". В целом, Турбо-Суслик (имеющий много общего с системой К. Кастанеды), который увидел свет в мае 2010 года, считается "универсальным инструментом для устранения практически любых психологических и имеющих психологические корни проблем". Здесь имеются в виду:

- следы травмирующих эпизодов прошлого, включая раннее детство, младенчество и даже утробный период;
- негативные эмоции и эмоциональные состояния (страх, печаль, депрессия, злость, ненависть, гнев, агрессия и т.д.);
- фобии, навязчивые мысли, действия и прочие автоматизмы;
- негативные качества личности (жертвенность, прокрастинация, низкая самооценка, стеснительность, обидчивость, раздражительность, завистливость и т.д.);
- вредные привычки и прочие зависимости (игровая, Интернет-зависимость, курение, переедание и т.д.);
- комплексы и общая скованность и закрепощенность, как психическая, так и физическая;
- ложные концепции и ограничивающие убеждения ("я не могу/не смогу/не сумею", "это не для меня", "у меня никогда этого не будет" и т.д.);
- социальное зомбирование в виде внедренных социумом постулатов, установок, норм, правил, требований и программ;
- психологические корни безденежья и хронических болезней (хотя система не является лечебной)...

Утверждается, что всего вышеперечисленного Турбо-Суслик реально позволяет добиться за 9-12 месяцев самостоятельной работы по часу в день. Утверждается, что почти всего этого можно добиться и при помощи других техник (хотя это и потребует в несколько раз больше времени и усилий), но ничто из этого не является главной целью проработок по Турбо-Суслику – главной же целью, реально достижимой за разумный срок только в Турбо-Суслике, является полная свобода от своей личности, эго, "реактивного ума".

Возникает вопрос о том, чем отличает Турбо-Суслик от других техник. Дадим слово Дмитрию Лёушкину: Для ответа на этот вопрос нужно сначала сказать несколько слов об устройстве человеческой психики и о депрограммировании подсознания в общем. Основной предпосылкой Турбо-Суслика является то, что мы осознаем лишь очень малую часть своей психики. На остальных же его ресурсах "работает" подсознание, и именно там, в этих огромных "подвалах" ума, кроются корни всех психологических проблем и психических явлений. И депрограммированием подсознания называется процесс, направленный на устранение этих корней.

Важно понять, что подсознание способно сохранять материал вместе с уделяемой ему ментальной энергией, придавая ему таким образом командную силу. Хотим мы, например, что-то получить, чему-то научиться, попасть куда-то или достичь еще какой-либо цели, и это намерение вместе со вкладываемой в него энергией записывается подсознанием и запускается им "на исполнение". Вы наверняка сами не раз замечали, как какие-то желания, намерения или цели удивительно точно и как по волшебству реализуются тогда, когда вы о них уже давно забыли. Так что подсознание – это, на самом деле, очень полезная вещь, наш личный "слуга", помогающий нам строить нашу "личную вселенную" и избавляя нас от необходимости делать это полностью осознанно.

Проблема, однако, возникает тогда, когда человек не осознан и не контролирует "приказы", которые он отдает своему подсознанию. Самый яркий и актуальный пример этого – ребенок, который восприимчив к "воспитанию" и подавлению со стороны социума и, сам того не осознавая, "отражает" их у себя в голове. Ребенку говорят, что он плохой, и он, будучи тотальным, но неосознанным, соглашается, прописывая этот постулат в своем уме. Его наказывают, третируют, подавляют, загоняют в рамки, "образовывают", "воспитывают", и все это оставляет свой след в подсознании, потому что ребенок не может не реагировать на такие вещи. А уже к 7-9 годам куча

постулатов, установок, навязанных социумом правил, требований, целей и программ, реакций и прочего ментального хлама становится столь огромной, что практически полностью подчиняет себе его поведение и мышление, и всю оставшуюся жизнь человек, по сути, занимается лишь тем, что воспроизводит и развивает ее, даже не подозревая, что является рабом своего эго.

Единственный способ достичь Свободы состоит в том, чтобы избавиться от всего этого ментального мусора, и именно позволяет сделать Турбо-Суслик. Избавиться – не значит стереть из памяти, это значит "разрядить", устранить из материала вложенную в него ментальную энергию, которая придает ему командную силу и власть над человеком. Для этого и был разработан ряд техник депрограммирования, однако до появления Турбо-Суслика, как считает его автор, максимум, чего они позволяли достичь – это эффективное решение отдельных проблем, тотальная же "зачистка" оставалась практически недостижимой целью. Причин тому две, и обе они связаны с тем, что все эти техники требовали в значительной степени осознавать обрабатываемый материал. Во-первых, при этом практически невозможно добраться до корней материала в младенчестве и в утробном периоде, а именно в них закладывается "фундамент" для самых "жирных" личностных проблем и самого эго. А во-вторых, и это главное, заряженный "материал" вливался в ум каждого из нас ДЕСЯТКИ ЛЕТ, и его там СТОЛЬКО, что на одно только его осознание ушло бы минимум несколько лет, а в сочетании с повседневными делами – так и все лет двадцать!

В Турбо-Суслике, как пишет его автор, этот срок был радикально сокращен путем использования для очистки подсознания... самого подсознания. Действительно, если оно столь могуче, что формирует и поддерживает такой огромный ментальный груз, то почему бы не напрячь его, чтобы оно само весь этот груз быстренько и почикало? Как оказалось, то, на что на сознательном уровне ушли бы десятки лет, подсознание может сделать за год-полтора, поскольку эту работу оно делает 24 часа в сутки, без перерывов, кроме того, у подсознания нет проблемы что-либо вспомнить – в самом себе оно имеет доступ ко всем переживаниям, которые мы когда-либо имели.

Суть метода Турбо-Суслика сводится к работе с т.н протоколами – специальными текстами, которые необходимо один раз прочитать, после чего подсознание самостоятельно запускает алгоритм (алгоритм содержится в тексте протокола) очистки мозга от накопившегося в нем мусора в виде стереотипов, предубеждений, верований о том или ином аспекте жизни человека. Таким образом прорабатываются чувства важности, чувства вины, комплекса неполноценности и т.д. Покажем один из протоколов (<http://samoprozesing.Opk.ru/viewforum.php?id=6>; <http://samoprozesing.Opk.ru/viewtopic.php?id=169>)

Вопросы о жизни и энергиях: • Почему я боюсь жить? • Чего я боюсь в жизни? • Как я боюсь жить? • Что я боюсь делать? • Какой негативный опыт усиливает мои страхи перед будущим? • Чего я боюсь в будущем? • Как страх перед будущим влияет на мое настоящее? • Что я делаю чтобы не чувствовать страха перед будущим? • Как я спасаюсь от своих страхов? • Как я спасаюсь от предполагаемых ужасов из будущего? • Зачем я хочу остановить жизнь? • Почему я стараюсь не чувствовать? • Что мне дает то что я перестал что либо чувствовать? • Как я могу решить проблему, если я отстраняюсь от ситуаций? • Можно ли решить проблему, разрешить ситуацию, которая мне не нравится если не заниматься ею? • Куда уходит моя энергия? • На что я трачу свою энергию? • Почему мне не хватает энергии? • Куда подевалась моя энергия? • Почему я боюсь решать свои проблемы? • Почему я перевожу ситуации в проблемы? • Почему я считаю что легче ничего не делать, чем делать? • Почему я считаю что надо экономить свои силы? • Как мне начать действовать? • Как мне переходить с режима ожидания в режим действия? • Что меня сдерживает от действий? • Почему я устаю? • Чего мне не хватает чтобы активно и успешно действовать? • Что я понимаю под успешностью? • Как мне создать механизм активности и вовлеченности в жизнь? • Как мне перестать бояться и начать активно жить и действовать? • Какие установки и убеждения я создал для того чтобы создать барьер между мною и жизнью? • Почему я само устраняюсь от жизненных процессов? • Как мне увидеть иллюзорность барьеров отделяющих меня от жизни? • Как мне почувствовать свою энергию? • Как мне использовать свои силы и ресурсы? • Как мне эффективно использовать свои возможности, способности, ресурсы и навыки? • Каким образом я различаю, что "проще", а что "сложнее"? • Каким образом я различаю, что "легче", а что "тяжелее"? •

Какие критерии я использую для того чтобы разделять на "легче" , "проще" и на "сложно" и "тяжело"? • Почему я считаю что легко и просто – это хорошо? • Почему я считаю что тяжело и сложно – это плохо? • Почему я считаю что силы надо экономить? • Почему я считаю что у меня мало силы, способностей и возможностей? • Как мне получать удовольствие от использования своей силы? • Как мне получать удовольствие от активных действий? • Как мне быть уверенным в своих силах? • Что мне мешает быть уверенным в себе и своих силах? • Что или кто мне мешает получать удовольствие от демонстрации своей силы? • Какие напряжения в теле мне мешают чувствовать и использовать свою энергию, силу? • Как я блокирую в себе свою энергию? • Где я блокирую в себе свою энергию? • Почему я блокирую в себе свою энергию? • Как разблокировать свою энергию? • Как позволить себе использовать свою энергию? • Что или кто запрещает мне использовать свою энергию? • Кому и почему я отдал право на использование своей энергии? • Кто пытается заблокировать мою энергию? • Какие цели и выгоды я преследую блокируя свою энергию? • Почему я считаю что лучше не чувствовать? • Почему я считаю что лучше не переживать? • Почему я не чувствую что лучше не действовать, а ждать? • Почему я считаю что нельзя ошибаться? • Почему я считаю что нужно получать разрешения? • Почему я считаю что лучше быть ниже, скромнее, в "тени", осторожным? • Почему я считаю что легшее не работать, чем работать? • Почему я принял решение что лучше и легшее отстранится от ситуаций чем переживать эти ситуации? • На кого я надеюсь? • Почему я считаю что кто то другой должен за меня действовать и решать проблемы? • Почему я считаю что мне кто то и что то должен? • Почему я считаю что лучше и легшее ждать от кого либо помощи, чем самому делать ? • Как переходить от слов и размышлений к действию? • Что мне мешает переходить от слов и размышлений к действию? • Почему я считаю что все надо делать правильно? • Почему я считаю что нельзя ошибаться? • Как я различаю что правильно, а что неправильно? • Как я различаю что ошибочно, а что правильно? • Какими критериями и категориями я руководствуюсь когда принимаю решения? • На какие ценности и важности я опираюсь при принятии решений? • Как на мои решения влияют проекции родителей? • Почему я думаю о других людях когда принимаю решения? • От каких ресурсов и способностей я отказываюсь когда принимаю решения? • Чего я боюсь когда принимаю решения? • Чего я боюсь когда я хочу действовать? • Почему я боюсь когда принимаю решение действовать? • Как я подавляю в себе импульсы к действию? • Почему я подавляю в себе импульсы к действию? • Почему я принимаю решение бездействовать, ждать? • Как мои мышцы реагируют на сдерживание действия? • Как моя нервная система реагирует на сдерживание действия? • Куда уходит энергия которая была направлена действие, но не использовалась? • Как расходуется энергия действия во время бездействия? • Какие каналы существуют в настоящий момент в нашем теле через которые уходит наша энергия? • Какие терминалы используют нашу энергию? • Кому выгодно чтобы мы бездействовали в момент когда нужно действовать? • Кем и зачем созданы каналы утечки нашей энергии? • Какие мы приняли решения для того чтобы не действовать? • Почему мы считаем что можно одними размышлениями решить проблему? • Почему мы придали большую важность умственным размышлениям и меньшую важность реальным действиям? • Почему мы считаем что если мы найдем причины наших проблем то они должны решиться сами , без каких либо наших действий в реальности? • Почему мы считаем что если мы отстранимся от проблемы то она должны исчезнуть? • Почему мы считаем что если мы порвем отношения , то таким образом сможем решить проблему? • Почему мы считаем что если мы не будем с чем либо контактировать, то сможем этим управлять? • Почему мы считаем что можно чем либо управлять когда мы не контактируем с этим? • Почему мы считаем что если мы не будем чему либо придавать важность, то это должно перестать нас парить, тревожить? • Почему мы считаем что если мы перестанем придавать важность чему –либо то это нам будет уже не нужно? • Как сделать так чтобы то что нам нужно, нас продолжало интересовать и при этом мы от этого не зависели? • Как перестать придавать вещам и явлениям важность в том для чего они не предназначены? • Как перестать приписывать вещам и предметам качества , которыми они на самом деле не обладают? • Как научиться

видеть реальную суть вещей и явлений? • Почему мы хотим придавать вещам и явлениям качества, которыми они не обладают? • Почему мы хотим себя обманывать? • Почему мы считаем что искажая свой взгляд мы можем решать свои проблемы? • Каким образом мы заставляем себя верить в собственные иллюзии? • Как мы замещаем реальность иллюзиями? • Каким образом и почему мы стараемся иллюзиями подавить свои страхи? • Почему мы боимся встречаться со своими страхами? • Какие страхи нам мешают работать с своими страхами?

Практики Симорон по управлению реальностью

Рассмотрим оригинальную практику **Симорон**, которая успешно использует ресурсы социально-ролевых тренингов с целью гармонизации личности, устранения конфликта между "Я" и не-"Я" [Бурлан, 2006; Гурангов, 2000].

Отметим, что развитие социально-ролевого начала человека изначально обнаруживает состояние отсутствия ролевой дифференциации, когда первобытный человек (и ребенок) не может регулировать динамику социально-ролевых отношений и его ролевой статус полностью определяется императивами внешней среды. Здесь ролевая активность проявляется в виде мифо-символической (магической) активности, в русле которой внешняя среда сакрализуется, природа наделяется психическими свойствами, обобщается и воспринимается как единое чувственное целое. Л. Леви-Брюль в книге "*Первобытное мышление*", анализируя первобытные мифы, верования и обычаи, делает вывод о существенном отличии сознания первобытного и цивилизованного человека. Специфичность первобытного сознания характеризуется тем, что оно мистическое, или магическое, в нем нет различия между естественным и сверхприродным, сном и бодростью, частью и целым. По своей логикой оно нечувствительно к противоречиям и вместо направленности к установлению логических отношений между предметами подчиняется закону сопричастности или партиципации: признает существование разных форм передачи свойств от одного предмета к другому путем столкновения, заражения, овладения и др. В таких условиях реализуется феномен взаимной трансформации, текучести социально-ролевых установок, когда человек может рассматриваться одновременно и человеческим существом, и животным, и духом.

На втором этапе развития социально-ролевой активности человек учится произвольным образом переходить от одной социальной роли к другой, что рано или поздно приводит человеческое существо к осознанию относительности своего ролевого статуса, когда обнаруживается перспектива преодолеть ролевую ограниченность и слиться с внешним миром, научившись быть всем, кем человек пожелает. Здесь человеческое "Я" сливается со Вселенной, а человек словно получает возможность управлять Вселенной на основе управления своим "Я".

Данное умение является не сверхестественно-мистическим, а, напротив, вполне научным, о чем можно узнать, анализируя *принцип антропологической причастности миру*, который указывает, что мир во многом есть таким, каким его конструирует человек, который с ним взаимодействует [Казначеев, Спиринов, 1991].

Принцип единства "Я" и не-"Я" мы иллюстрировали отрывком из книги В. Пелевина "*Чапаев и пустота*".

Система "*Симорон*" призывает разрушить границы между "Я" и не-"Я". При этом перечисляются разные аспекты границ: пространственные границы – мои личные вещи, моя комната, мой дом, моя улица, моя страна, моя планета, моя солнечная система, моя галактика; часовые границы – мой рабочий день, мой месяц отдыха, мой учебный год, моя юность, моя зрелость, моя жизнь. Есть еще внутренние границы – мои планы, мои идеи, мои переживания, мои мечты, мои привычки, мои страхи, мои болезни, мое здоровье. Рассмотренные границы отличают людей друг от друга. А где же сам человек, его "Я"? В мозге, в душе, в центре Вселенной, в физическом теле, внутри своего сознания? Любое слово выделяет, ограничивает какой-то объект. И если мы определяем что-либо, то тем самым проводим границу между этим объектом и тем, что этим объектом не является.

Человек здесь рассматривается творцом внешней и внутренней реальности, которая является лишь отражением его "Я". Решение конфликта между "Я" и не-"Я", достижение гармонии между ними здесь достигается с помощью определенных психологических техник [Гурангов, Долохов, 2000].

На начальной стадии овладения системой "Симорон" изучаются самые простые способы коррекции внешней среды как зеркала, которое преломляет "Я". Если человек корректирует то, что находится вне его, то, понятно, он исправляет себя. Если он сталкивается с болезнью во внешней реальности, это должно пониматься и осознаваться как отражение того, что гнездится в самом человеке, потому что породить болезнь мог только сам человек через трансляцию ее на экран внешней реальности. Картины на этом экране для человека являются предупреждающими сигналами о том, что может с ним произойти через какое-то время. Наблюдая их, человек должен заблаговременно распознать, что его ожидает через определенный период. Видя болезнь вне себя, трансформируя ее в здоровье, человек профилактически работает над собой, корректирует и изменяет себя, устраняя возможность собственного заболевания.

Симоронист не занимается своей личностью, он занимается собой исключительно в своих проекциях, в отражении на внешнем экране, то есть во внешнем мире.

Сигналы могут быть и позитивными, что свидетельствует о том, что человек желает природе, что он гармоничен. Тогда – это сигналы поддержки. В этом случае, чтобы человек не делал, ему везет. Это состояние симоронисты называют "парением". Если сигналы говорят о противоположном, то это сигнализирует о том, что человек себя закрыл, поставил *пробки личной заинтересованности*, и его задача заключается в том, чтобы вытянуть эти пробки, корректируя при этом внешнюю среду, когда изменение себя приводит к изменению внешней среды (ибо внутренне и внешнее в этой системе взаимосвязаны). *Высшее наслаждение для симорониста – это полное отсутствие себя и наблюдение за собой исключительно через внешние проявления.* Когда симоронист творит жизнь, у него не должно возникать никаких мыслей, эмоций или ощущений, потому что он понимает себя как сущность, которая расплывлена в пространстве и времени.

Следовательно, **симоронистские техники** призваны гармонизировать "Я" и не-"Я", привести их к единству. Эти техники реализуют принципы управления реальностью, для чего симоронисты используют парадоксальные, "безумные" ритуальные техники [Гурангов, 2000]. В симоронской книге "Фейерверк волшебства" приводятся масса процедур, которые открывают каналы везения. Все эти парадоксальные и безумные процедуры имеют под собой солидную концептуальную основу – они работают, поскольку выражают собой нарушение жизненных шаблонов и выход из рутинного сомнамбулического существования на поле активных перспектив. Сама природа благоприятствует человеку, активно развивающемуся и разрывающему сеть шаблонов обыденной жизни.

Таким образом, система симорон заключает в себе в качестве существенного аспекта абсурдные ритуалы как способ изменения социального детерминизма. Абсурдные ритуалы при этом также служат концентрации нужного намерения и внимания. Данный феномен имеет место в магических процедурах, в которых используются определенные ритуалы, одна из функций которых – концентрация внимания и намерения.

Эффект управления реальностью, который здесь имеет место, можно обосновать с помощью экспериментов, проводившихся в контексте исследований физических устройств – генераторов случайных чисел (ГСЧ), которые были установлены в 60 странах мира. ГСЧ зафиксировали, что в дни, когда внимание мировой общественности привлечено к каким-либо важным событиям в жизни людей, например, к террористическому акту в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года, смерти известных мировых личностей – принцессы Дианы, Матери Терезы, Папы Иоанна Павла II или к проведению (к результатам) общественно-значимых мероприятий в спорте, культуре (чемпионаты мира, знаменитые кинофестивали), все эти события находят отражение в работе ГСЧ.

Проявляется это в том, что точно в то же самое время, тот же день, час и минуты вероятность повторяемости одних и тех чисел среди всех ГСЧ резко и высоко (до 1%!) статистически достоверно возрастает. Это явление указывает на то, что имеется прямая связь в мировом масштабе между **Глобальным Сознанием** и эмоциональным состоянием людей, причастных к таким событиям, и работой электронных приборов типа ГСЧ. Как полагает физик М.В. Быстров, *фликер свидетельствует о глубокой гармонии, ускользающей от нашего рассудочного понимания. Естественна пришла вера в разумную организацию, установленную Творцом, которую можно понять только как результат творческого процесса.* Как пишет А.П. Дубров, механизм этих

явлений и его причины пока неизвестны, но можно предполагать кумулятивное глобальное ментальное влияние огромных масс людей на работу ГСЧ на квантовом уровне и, следовательно, влияние на волновую функцию квантовых объектов и изменение энтропии самой системы. Следует особо отметить, что вообще использование ГСЧ имеет огромную статистику наблюдений, накопленную за более чем 40-летний период исследований в психофизике, а глобальное использование стало их естественным развитием [Дубров, 2006, с. 83-84, 179].

Парадоксальным образом вскрываются идеальные основания современного мира, когда сбывается загадочное предположения Пифагора, что мир произошел из чисел, о чем говорит и число логический имплекативный порядок квантовых систем: большинство фундаментальных открытий физики были сделаны "на кончике пера", когда математика мира, его математическое описание определяет сам мир. Когда А. Эйнштейн для решения проблемы движения искусственно ввел тензор энергии-импульса, то метафизика вернулась к пророчествам Пифагора, который описал связь между арифметикой и физикой, указав, что именно в числе обнаруживаются все фундаментальные мировые последовательности (начиная от предметов и явлений, и заканчивая мыслью), соединив разум и реальность, показав их изоморфность и тождественность, к чему пришел и А.Эйнштейн, когда объединил количество (число) и качество (фюзис), геометроматематику и движение (природу), когда Мировой разум Гегеля (Логос), прочертив 2-тыс. цикл развития, вернулся к своим фундаментальным основам [Окороков, 2007].

Рассмотрим техники системы **Симорон**.

1. Одна из техник называется принципом благодарения ситуации, когда человек открывается негативному аспекту внешней среды, то есть жизненному беспорядку, который здесь понимается как результат принятия на себя "цветов" объекта, раскрашивания себя под него, присоединение к нему, как к хозяину. Для спасения от неприятностей предлагается принципиально другой подход, когда недостатки не исправляются, не искореняются, а ищется и находится везде и во всем элемент здоровья, силы, радости, который и утверждается. Тогда зло, горе оставляет человека.

Приведем пример. У симоронистки Ани не складывались отношения с подчиненной. Аня ее отблагодарила (внутренне, применяя образную, метафорическую технику), и буквально на следующий день та нашла более высокооплачиваемую работу и уволилась. В выигрыше оказались обе.

2. Техника переименовывания (с поиском корней), работа с препятствиями.

Вместо того чтобы проламываться сквозь препятствия, борьбы с ними или отступления под их натиском, предлагается отблагодарить препятствия за предостережение от более серьезных неприятностей (что обнаруживает "эффект вихря"). При этом человек как бы освобождается от препятствий, прекращая бороться с обстоятельствами, которые породили эти препятствия, придерживаясь сентенции Сенеки, заметившего, что когда человек борется с препятствиями, он становится их рабом. В Индуизме мы встречаемся с нечто подобным: в Бхагават-Гите можно прочитать, что высшим уделом живущих является удел самозабвенного служения Божеству, а цель жизни человека – стать орудием божественной воли. В Даосизме мы встречается с божественным принципом недеяния, отрицающим манипуляторно-индивидуальную природу человека во имя спонтанно-интуитивного поведения (ср. с библейским поучением: "пусть твоя правая рука не знает, что делает левая") "истинно мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [Литература древнего Востока,, 1984, с. 228, 259–260].

В Буддизме целью человеческого существования является пробуждение своей высшей "божественной" природы, в рамках которой человек "совершает прыжок над бездной" и преодолевает противостояние Я и не-Я, (внутреннего и внешнего, субъекта и объекта), обнаруживая "дзен" – принцип интуитивно-просветленного поведения.

Для работы с вихревыми ситуациями в Симороне предлагается несколько методов. Один из них – переименовывание с поиском корня. Для этого необходимо найти корень вихря – тот момент, когда возникла проблема (сравните с психоаналитическим методом). Дальше возможны два варианта. Первый – найти благоприятный поступок относительно сигнализатора (то есть того, с чьей

“помощью” возникла проблема). Второй – предпринять шаг назад, в предыдущий момент, когда все вокруг было безоблачным, и разыграть корневой вариант по новому сценарию.

Приведем *примеры*.

Одна серьезная проблема (хроническая мигрень) имела такой корень. Пятилетний Шурик гостил летом в деревне. Возвращаясь с речки, он подошел к компании деревенских мальчиков, скучающих на завалинке. Самому старшему из них пришла мысль подшутить над мальчиком. Он выхватил здоровенную полуживую щуку и, растопырив ей пасть, резко поднес к лицу Шурика. Рыбина шевелила жабрами и была хвостом. Что творилось с Шуриком, описать невозможно. Сбежались взрослые, и его с трудом удалось успокоить.

Надо переиграть корневой эпизод. Саша остановился на следующем варианте. Увидев, что мальчикам скучно, он подошел к ним и вытащил из кармана перочинный ножик. Глаза у пацанов загорелись, и предложение Шурика сыграть в “ножички” нашло всеобщую поддержку. Время пролетело незаметно, и когда он собрался уходить, старший из мальчиков предложил щуку в обмен на ножик. Шурик едва дотащил крупную рыбку до дома. Все! Не было никакого испуга, а Шурик получил новое имя: “Я тот, который предлагает мальчикам игру в ножички”.

Случай симоронистки Вали.

Я пришла домой 23 февраля, а мой сын сидел с друзьями и распивал вино. Это меня очень встревожило. Стала искать эпизод, когда я в первый раз испугалась пьяного человека. Вспомнила момент, когда мне было три года. Я помню все очень подробно. Мы ждем отца, сестра делает уроки, бабушка готовит. Отца все нет и нет. Бабушка говорит, что, наверное, он придет пьяный. И продолжает: “Вы вечно виснете на отце, нет, чтобы сказать ему: ах ты такой-сякой! Соседский мальчик сказал, и его отец две недели не пьет!”

Приходит отец, и мы ему говорим то, чему научила бабушка. Начался скандал. Отец замахнулся на маму, и она убежала. Затем он бросил в бабушку пальто, чтобы она замолчала. Сестра сказала ему что-то обидное и убежала, а я сижу на стуле. И хотя я очень любила папу, я ему сказала, что он – пьяная свинья. Он подошел ко мне и замахнулся.

Я мысленно переиграла ситуацию – уговорила бабушку испечь пироги, и мы встретили его с пирогами. Я стала повторять имя: “Я та, кто встречает папу с пирогами”.

Мой сын постепенно перестал встречаться с пьющими ребятами, а затем поступил в институт, и у него появились новые друзья.

Итак, диагностическое имя Вари: “Я та, кто встревожена выпивками сына”. Чтобы разрешить проблему с выпивками, Варе не обязательно переименовывать всех пьяных людей (сигнализаторов проблемы), в ее жизни, которые произвели на нее впечатление. Можно применить технику поиска корня – найти самого первого сигнализатора и протранслировать ему симоронское излучение. Если я сделаю это качественно, то он передаст по всей цепи сигналов: “Ребята! Это наш, пропустите его”.

С. К. Кинг в книге “*Городской шаман*” приводит несколько примеров применения похожей техники. Невероятный случай произошел с жительницей Калифорнии, которая сильно обожгла ногу о выхлопную трубу мотоцикла. Ожог долго не заживал. Она представила благополучный исход события (без касания выхлопной трубы), прокрутила его в воображении сорок раз и получила впечатляющий результат – тяжелая рана затянулась за три дня.

3. Якательный перевод

Эта техника предполагает очень простой и эффективный прием решения проблем, который заключается в том, что человек во время проблемного контакта с внешним миром учится в корне изменять свое отношение к нему с помощью того, что он видит в этом мире самого себя. Ниже описан диалог мужчины с женой, осуществленный в ключе якательного перевода.

– Я почему так поздно домой вернулся?

– А я что, с девками, что ли, гулял? Я делом занимался.

- Какие у меня могут быть дела после одиннадцати?
- А это уже не мое дело! Я ж себя не спрашивая, какие у меня дела после работы и чем я там занимаюсь со своими больными-сифилитиками.
- В следующий раз я приду домой и не найду себя дома.
- Может, я не буду себя пугать?
- Наплевать мне на себя!
- Это мне на себя наплевать! Я ухожу.
- Могу не приходить.
- Вообще-то я виноват.
- Нет, это я виноват, дай я себя поцелую
- Я обязуюсь уделять себе больше внимания и проводить с собой больше времени.

Принципы трансферфинга

Этот и другие научные факты [Дубров, 2006, с. 83-84] говорят о том, что человеческое общество (как актуальное, так и виртуальное – в виде архетипов коллективного подсознания, по К. Юнгу) обнаруживает свой индивидуальный темпомир, который влияет на всех представителей этого общества через так называемые общественно-суггестивные нормы. "Сумасшедшие" ритуалы симоронистов направлены на освобождение человека от суггестивно-нормативной основы общественного существования. На это, собственно, направлена и известная в некоторых кругах исследователей концепция **трансферфинга – управление реальностью** [Зеланд, 2006; Собкович, 2007]. Рассмотрим ее главные аспекты – ключевые понятия и теоретические основы.

1. Реальность имеет бесконечное многообразие форм проявления. Многовариантность мира является его первейшим фундаментальным свойством. Любая модель представляет лишь отдельный аспект проявления реальности. Любая отрасль знания базируется на выбранном аспекте проявления реальности. Ваш выбор всегда реализуется. Что выбираете, то и получаете. Пространство вариантов – это поле информации о том, что было, есть и будет. Поле информации содержит потенциальные варианты любых событий. Вариант состоит из сценария и декораций. Пространство можно разбить на секторы, в каждом из которых свой вариант. Чем больше расстояние между секторами, тем сильнее различия в вариантах. Секторы с примерно однородными параметрами выстраиваются в линии жизни. Материальная реализация движется в пространстве как сгусток плотности. Излучение мысленной энергии материализует потенциально возможный вариант. Каждый организм вносит свой вклад в формирование материальной реализации. Когда параметры излучения меняются, происходит переход на другую линию. Вы не можете изменить сценарий, но вы способны выбрать другой. Не нужно бороться за счастье – можно просто выбирать себе вариант по душе.

2. Реальность (пространственно-временной континуум) является своеобразным полем (пространством) потенциально возможных состояний, в дальнейшем – пространство вариантов. Пространство вариантов является своего рода матрицей, шаблоном, по которому происходит движение всей материи. В нем сохраняется информация о том, что и как должно происходить в вещественном мире. Число разных потенциальных возможностей бесконечно. Сектор является звеном пространства вариантов, где содержатся сценарий и декорации, то есть траектория и форма движения материи. Другими словами, сектор определяет, что в каждом отдельном случае должно происходить и как выглядеть. Информация находится в пространстве вариантов стационарно, в виде матрицы. Структура информации организована в связанных друг с другом цепочках. Причинно-следственные связи порождают ход вариантов (поток событий).

3. В окружающем пространстве в неограниченном количестве также находится Свободная энергия Космоса. Все живые существа могут определенным образом утилизировать эту энергию.

4. Свободная энергия входит в тело человека в виде центральных потоков, формируется мыслями (намерением) и на выходе приобретает параметры, соответствующие этим мыслям модальности.

5. Вне наблюдателя говорить что-либо конкретное о Реальности не имеет смысла. Лишь сознание (любая, а не только человека) проводит определенную структуризацию в Реальности. Параметры этой структуризации полностью задаются свойствами воспринимающего сознания.

6. Траектория движения субъекта в пространстве вариантов воспринимается как линия жизни (одним из проявлений которой, есть ощущение времени). Судьба человека (линия жизни) является цепочкой секторов, приблизительно однородных по качеству. Теоретически не существует никаких ограничений относительно возможных поворотов судьбы человека, поскольку пространство вариантов бесконечно.

7. Можно предположить, что такое движение происходит по векторам наименьшего сопротивления (своего рода геодезическими линиями, которые являются линиями на поверхности, главные нормали всех точек которых совпадают с нормальными к поверхности; кратчайшей линией на поверхности между двумя точками будет часть геодезической линии, которая проходит через эти точки; в механике геодезическая линия играет важную роль – по ней двигается точка, которая должна оставаться на поверхности в том случае, когда на точку не действуют никакие внешние силы). Вполне вероятно, что в пространстве вариантов существуют многообразные аттракторы (цели), этим объясняется сходство человеческих судеб.

8. Мир представляет собой дуальное зеркало, по одну сторону которого находится материальная действительность, а по другую – метафизическое пространство вариантов. Человек осознает реальность так, как его научили это делать. Жизнь подобна бессознательному сновидению наяву, потому что человек не имеет точки опоры относительно реальности. Спуститесь в зрительный зал и наблюдайте. Действуйте отстраненно, сдавая себя в аренду и оставаясь наблюдателем. Снижение уровня важности, движение по течению вариантов и координация дают возможность двигаться вслепую в сновидении наяву. Жизнь каждого живого существа – это сновидение Бога. Цель жизни, а также само служение Богу заключается в сотворении – творении вместе с Ним. Процесс достижения цели является двигателем эволюции. Изменчивость видов в процессе эволюции формируется намерением. Бог творит реальность и управляет ею через намерение всего сущего. Каждому живому существу Бог предоставил свободу и власть формировать свою реальность в меру своей осознанности⁸². Если вы изъявляете намерение, считайте, что это намерение Бога. Как вы можете сомневаться в том, что оно будет исполнено? Не просить, не требовать и не добиваться, а создавать.

ЛИТЕРАТУРА

- Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.
Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89 – 94.
Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах. – М.: 1988. – Т. 6. – 719 с.
Бурлан П. Симорон из первых рук, или Как достичь того, чего достичь невозможно / П. Бурлан, П. Бурлан. – СПб.: Издательство "Прайм-ЕВРОЗНАК", 2006. – 320 с.
Бычко И. В. Познание и свобода. – М.: Политиздат, 1969. – 215 с.
Горин С., Огурцов С. Соблазнение. – М., 2001. – 258 с.

⁸² В Буддизме одной из целей человеческого бытия есть достижение человеком состояния *осознанности* – когда мы осознаем себя в любой ситуации (диссоциация в НЛП) и одновременно можем погрузиться в эту ситуацию (ассоциация). Осознавая себя и ситуацию мы как бы освобождаемся из уз обусловленного мира. Это достигается в основном при помощи ролевого ресурса нашего поведения – мы осознаем, что играем роли и не идентифицируем себя с ними. То есть, играя разные роли мы научаемся смотреть на себя и ситуацию со стороны (приобретая статус мудрого человека – мудрость может быть определена как эмпатическая способность стать на точку зрения другого человека), научаемся играть разные роли и идентифицировать себя с разными процессами и объектами, интегрируясь с внешним миром. Мы, таким образом, трансцендируем, преодолеваем себя, выходим собственные границы, утрачиваем чувство как собственной значимости, так и собственной незначительности. Показано, что с самого детства неуспех в чем-то приводит к формированию у ребенка комплекса неполноценности, который сопровождается различными зажимами (эффективный подход к преодолению зажимов в контексте ТОП – парадоксальная гимнастика Стрельниковой), страхами, неуверенностью, боязнью ошибиться. Комплекс неполноценности приводит к формированию защитной реакции – комплекса собственной значимости, исключительности (корень зла у Кастанеды), эскалации эгоцентризма и эгоизма. А это мешает формировать жизненный опыт (эгоистичные люди очень медленно развиваются). Именно тренинговая активность может научить нас играть роли (например, в рамках систем Норбекова, Симорон и др.). И именно осознание иллюзии социального мира, актуализирующегося на основе ролевой активности его членов, позволяет человеку вычленивать подлинное, неролевое начало самого себя и мира, то есть достичь своего предназначения.

- Гроф С. ЛСД Психотерапия / Станислав Гроф. (Самиздат, доступна в Интернете.)
- Гурангов В.А. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
- Давыдовский И. В. Геронтология / И.В. Давыдовский. – М.: Медицина, 1966. – 300 с.
- Давыдовский И. В. Методологические основы патологии // И.В. Давыдовский // Вопросы философии. – 1968. – № 5. – С. 84-95.
- Давыдовский И.В. Приспособительные процессы в патологии / И.В. Давыдовский // Вестник АМН СССР. – 1962. – № 4. – С. 27–37.
- Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – Амстердам-Киев: изд. АПУ, 1996. – 151 с.
- Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Наука, 1993. – 432 с.
- Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.
- Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
- Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
- Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.
- Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с франц. и послесл. А.Б. Гофмана / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1991. – 575 с.
- Дюркгейм Э. Социология образования / Пер с фр. Т.Г. Астаховой. Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев / Э. Дюркгейм. – М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.
- Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спиринов. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
- Карнап Р. Значение и необходимость. – М.: Ин. лит., 1959. – 398 с.
- Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М.: Прогресс, 1989. (288 с.); 1990. (720 с.)
- Колесников А.С. Свободомыслие Бертрана Рассела / А.С. Колесников. – М.: Мысль, 1978. – 133 с.
- Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 337 с.
- Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Атеист, 1930. – 365 с.
- Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 603 с.
- Литвак М. Е. Психологическое яйкидо. – Ростов-на-Дону, 1992. (64 с.)
- Литвак М. Е. Я: алгоритм удачи. — Ростов-на-Дону, 1994. — 103 с.
- Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
- Лосский В. Н. “Мрак” и “свет” в познании Бога // Журнал Московской патриархии, № 9, 1968. – С. 61–65.
- Лосский В. Н. Догматическое богословие // Богословские труды, сб. 8. – М., 1972. – С. 155–156.
- Лосский В. Н. Искупление и обожение // Журнал Московской патриархии, № 9, 1967. – С. 65–72.
- Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Республика, 1991. – 368 с.
- Малявин В. В. Китайская военная стратегия. – М.: ООО "Издательство Астрель", 2002. – 282 с.
- Обухов В. Л., Сальников В. П., Алябьев З. С. Реалистическая философия: Учебник. – СПб.: СПГАУ, СПбУ МВД России, Химиздат, 1999. – 544 с.
- Окроков В. Геометрические закономерности трансформации хаоса (к проблеме взаимосвязи движения и точки) // Sententiae. Наукові праці Спільки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства). – 2007. – Спецвипуск № 1. Випадковість в сучасному світі: діалог науки, релігії, культур. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2007. – С. 81-93.
- Ошо (Раджниш) Оранжевая книга / Ошо (Раджниш). – М.: Ипа, Трил, 1993 – 176 с.
- Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
- Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
- Свядош А. М. Неврозы / А. М. Свядош. – М.: Медицина, 1982. – 368 с.
- Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972. – 122 с.
- Селье Г. На уровне целого организма. Перев.с англ. – М.: Мир, 1972.
- Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. Перев.с англ. – М.: Медицина, 1960.
- Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.

- Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.
- Собкович С.К. Всмотриваясь в контуры информационной цивилизации (о новом пространстве, новом времени, новом сознании) / С.К. Собкович. – Житомир, 2006. – 24 с.
- Флоренский П. А. Не восхищение непщева (К суждению о мистике). – Сергиев Посад, 1916. – С. 52.
- Флоренский П. А. О духовной истине. – М., 1913. – С. 148–155.
- Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в 12 письмах. – М.:
Путь, 1914. – С. 13, 73. (812 с.)
- Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Фрейд З. Я и Оно. Сочинения. – М., 2008. – 864 с.
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1989. – 279 с.
- Цветков Е. П. В царстве сна и смерти. – М., 1991. (107 с.)
- Цветков Э. А. В поисках утраченного “Я”. – М., 1992. (79 с.)
- Цветков Э. А. Мастер самопогружения или погружения в “Я”. – СПб.: Лан, 1995. (192 с.)
- Цветков Э. А. Психоника, или Программируемый человек. – СПб.: Лан, 1998.
- Цветков Э. А. Тайные пружины человеческой психики. – М., 1993. (80 с.)
- Шадриков В. Д. Происхождение человечности: Учеб пособие для студентов вузов. – М.: Логос,
1999. – 200 с.
- Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности. 2-е изд. – М.: Экономика, 1992. (216 с.)
- Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М.Руткевича / К.Г. Юнг. – М., 1991. – 304 с.
- Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философий / К.Г. Юнг. – М.: Медиум, 1994. – 255 с.
- Amabilee T. M., Collins M. A. Creative // Manstead A. S. R., Hewstone M. (eds.) The Blackwell
Encyclopedia of Social Psychology. – Oxford: Blackwell Publ., 1996. – P. 142–144.
- Barron F. Creative person and creative process. – N. Y.: Holt Rhinehart & Winson, 1969.
- Czikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discover and invention. – N. Y.: Harper
Perennial, 1997.
- Eysenck H. J. Genius. The natural history of creativity. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995.
- Laing R. D. The Voice of Experience / R. D. Laing. – N. Y.: Pantheon, 1982. – 344 p.
- Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.

2.16. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ИСПОЛЬЗУЮЩИЕ ИЗМЕНЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ

СУЩНОСТЬ

Педагогическая наука и практика сейчас достигает состояния определенной теоретико-методологической "полноты", поскольку начинает открываться явлениям, которые раньше игнорировались в рамках академической педагогики. К таким явлениям относятся, например, **обучение, осуществляемое в процессе инициации** (социализационный феномен, имеющий многообразные проекции и являющий собой не только обряд социального перехода, но и обучение иницируемых в результате такого перехода, иногда осуществляемого в форме мистических процедур, способных в корне изменять психологическое состояние иницируемых, что имеет сходство с "методом взрыва", практикуемого А.С.Макаренко), а также **гипнотического транса** (когда, например, человек может значительно повысить свой интеллектуально-творческий потенциал – как показали опыты В.Л. Райкова, слабо играющий в шахматы человек может значительно повысить свое мастерство; это же касается и многих других сфер человеческой деятельности [Райков, 1998, 2001, 2003, 2004]), посредством применения **суггестопедических** и иных методов (методы "25 кадра", "Илоны Давыдовой" и др.), а также в процессах, приводящих к появлению чудо-счетчиков (например, у крестьянина, которого поразила молния, обнаруживается способность к молниеносному выполнению сложнейших математических операций), полиглотов (современный полиглот – Вили Мельников – владеет более сотней иностранных новых и древних языков – дар, который он получил в результате контузии на войне и который удивительным образом игнорируется современной филологической и психологической науками: один из выдающихся филологов как-то сказал В. Мельникову: "лучше бы тебя не было").

Читатели "*Живого Журнала*" обсуждают удивительную историю американца, который заговорил на шведском языке, которого никогда не знал. 61-летний мужчина, после того как потерял сознание, стал разговаривать с врачами только через переводчика и не узнает себя в зеркале. О пострадавшем Майкле Томасе Ботрайте известно, что он несколько раз был в Швеции, но имеет гражданство США и десять лет преподавал английский язык в Японии.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Отмеченные феномены проистекают из известных фактов касательно разных траекторий развития человека в природе и цивилизации. Так, известны случаи детей-Маугли, которых с их раннего возраста воспитали животные. Такие дети, пропустившие соответствующие сензитивные фазы и попавшие в цивилизованную среду, практически не поддаются социализации, то есть они остаются на дикарском уровне развития. Однако социальная среда, даже очень примитивная, способна организовать неуловимые информационные сигналы, могущие пробудить в ребенке потенциальные ресурсы человечности, которые (ресурсы) могут быть развиты и раскрыты новыми информационными сигналами.

Приведем **примеры**. Известен случай, когда маленький ребенок содержался родителями в шкафу до 7 лет и практически никак с ним не общался, поскольку единственный контакт с людьми у этого ребенка ограничивался получением от них пищи. Однако после освобождения из плена этого ребенка поместили в цивилизованную среду и он быстро догнал в развитии своих сверстников.

Другой **пример**, взятый из книги А.Н.Леонтьева "*Проблемы развития психики*" [Леонтьев, 1981, с. 314-415]. В Парагвае живет весьма примитивное и отсталое племя гуайкилов, которое, владея примитивным языком, кормится в основном медом диких пчел и в поисках пищи ведет кочевой образ жизни. На стоянке, покинутой племенем, французский этнограф Веллар нашел двухлетнюю девочку и привез ее во Францию, отдав на воспитание своей матери. По достижении 20 лет девочка ничем не отличалась по своему развитию от интеллигентных европейских женщин, получив профессию этнографа и изучив несколько языков.

Понятно, что если бы девочке, которую "погрузили" в современную человеческую цивилизацию, было бы не два года (когда имеет место наиболее интенсивный процесс движения и созреваания соответствующих механизмов человеческой психики), а 8-10, то результаты воспитания

не было бы такими блестящими. Это говорит как о важности потенциальных ресурсов человечности, которые раскрываются и разворачиваются в соответствующей развивающей среде, так и об особой важности феномена сензитивности – особых фаз, "информационных окон" в процессе развития живых существ, в которых они оказываются открытыми специфическим влияниям среды.

Здесь интерес представляет гипнотический метод "искусственной реинкарнации" В. Г. Райкова, направленный на выявление и развитие скрытых талантов человека. С помощью этого метода у студентов, которые изучают, например, естественные науки, чья способность к рисованию ограничивалась умением выполнить карандашом несложный рисунок, внезапно пробуждался талант в сфере изобразительного искусства, а для некоторых из них оно даже стало профессией. Когда В.Г.Райков переводил их в другое состояние (это была новая форма глубокого, но активного гипноза), они начинали чувствовать себя Пикассо, Рембрандтом или Рафаэлем, и казалось, что талант возникает просто ниоткуда. В постгипнотическом состоянии некоторый уровень умений, инициированный в гипнотическом трансе, оставался.

Искусственная реинкарнация помогает наделять человека умениями и информацией, активизировать латентные ресурсы человеческой психики. Эксперименты показывают, что для того, чтобы активизировать эти ресурсы, нам необходимо дистанцироваться от своего жизненного пути и системы привычных социальных ролей. При этом возникает вопрос: почему нарушение идентификации личности пробуждает способности? Считается, что такой опыт позволяет проникнуть в безграничные сферы "коллективного подсознания", активизировать резонансные эффекты, когда что люди с развитой сферой воображения могут черпать знание из коллективного подсознания. Именно поэтому телефон практически одновременно изобрели пять человек, и именно по этой причине Эдисона одно время обвиняли в том, что он телепатическим образом читает мысли других ученых.

Р. Уоллес использовала в своей работе принцип перевоплощения, названный "*Голова тщательного наблюдателя*". Ученикам Р. Уоллес нравилось становиться "улучшенной версией самих себя", используя глаза, чувства и ум наблюдателя для такого же тщательного понимания любой ситуации, как и наблюдатель. Р. Уоллес разработала своего "тщательного наблюдателя" на основе книги В. Венгера "*Надевая голову гения*". Следует сказать, что такая "замена голов" – это проверенный временем метод, который использовали учителя как индуизма, так и западных культур уже много веков [*Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000*].

Подобно В. Г. Райкову, украинский исследователь методов ускоренной учебы В. Стефанишин помогал обнаружить новые грани и способности человека с помощью гипнотических состояний. В Киевском НИИ психологии он исследовал измененные состояния сознания человека с помощью гипноза: в глубоком трансе людям внушалось, что время для них течет очень быстро, так что они продвигались в будущее на дни, месяцы, годы. Им постоянно задавались вопросы: "Что вы делаете? Что происходит?". А после выведения из гипноза их спрашивали о том, каким они видят сейчас свое будущее; они также записывали мечты. В соответствии с исследованиями В. Стефанишина, взгляд на будущее из гипнотического состояния оказывался ближе к реальности, чем мечты этих людей и их пророчество в обычном состоянии.

Когда В. Стефанишин с помощью гипнотического влияния создавал путешественников во времени, то некоторые из них, как утверждает исследователь, смогли преодолеть, казалось бы, непроходимые барьеры пространства и времени и рассказывали о своем состоянии до рождения и после смерти. В. Стефанишин пришел к выводу, что разум человека существует в пятимерном временном континууме, который может быть классифицированный как неизведанный потенциал человеческой жизни.

Как и много других отечественных ученых, В. Стефанишин пытался использовать состояние глубокого транса для ускорения учебы. Так, например, введя тринадцатилетнего мальчика в сомнамбулическое состояние, он ликвидировал все барьеры, которые мешали ему изучать геометрию, и превратил его в профессионала. Но В. Стефанишин, как и Г. К. Лозанов, был уверен, что индивидуальное обучение умению изменять собственное состояние является намного безопаснее и, если говорить о долгосрочном запоминании, является более эффективным подходом. Одной из причин, почему Г. К. Лозанов, который хорошо владел гипнозом, разработал суггестологию и

суггестопедию, была попытка избежать деструктивного влияния глубокого транса на сознание человека.

Рассматриваемые феномены находят реализацию также и в **суггестопедической концепции учебной деятельности**, которая начала активно разрабатываться в 70-х годах XX века и реализуется на основе механизма внушения (в состояниях, когда человеческая психика как открытая бифуркационная система оказывается сензитивной к действию определенных, в том числе и сверхмалым суггестивным влияниям), что приводит к активизации сверхзапоминанию и предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии.

Суггестопедическая теория, которая реализует фазовые состояния психики, создана болгарским исследователем Г.К. Лозановым, явилась синтезом достижений разных наук, что позволило получить качественные результаты на основе реализации суггестопедического подхода [Лозанов, 1971]. Г.М. Лозанов утверждает, что суггестопедия – это новая комбинация из преимущественно старых элементов, на основе которых создается новый тип учебного процесса с новыми заданиями и результатами, со своими психофизиологическими закономерностями и новыми перспективами.

Следует сказать, что актуальность педагогического внушения впервые обнаружилась в связи с изучением вопросов преодоления формализма в процессе учебы в отечественной педагогике (1949-1960 гг.) и получила значительное развитие в Болгарии. В Украине гипнопедические исследования проводил Л. А. Блюниченко, который изучал речевую деятельность, ее интонационные особенности как основу метода введения-закрепления информации в памяти человека во время естественного сна. Проблемы влияния гипнопедической учебы на состояние здоровья учеников изучала группа научных сотрудников Института физиологии АН УССР Н. В. Кольченко, С. Л. Молдавская, Г. Н. Шевченко, А. Е. Хильченко, которые показали, что гипнопедическая учеба не оказывает вредного влияния на функциональное состояние коры головного мозга человека [Мельник, 1967].

В целом, глубокие релаксепедические исследования связаны, в первую очередь, с фамилиями И. Ю. Шварца, которому вместе с В. А. Бакеевым, С. С. Либином, Б. К. Моисеевым, Т. Н. Метельницкой, А. С. Садовской, Б. М. Чарным удалось определить оптимальные условия запоминания учебного материала при условиях прогрессивной мускульной релаксации и аутотренинга, разработать методику проведения релаксепедических занятий.

Следует сказать, что суггестопедическая теория Г.К.Лозанова получила первоначальное использование у методистов иностранных языков в практическом аспекте педагогики и психологии Одесской государственной консерватории; как метод интенсивного изучения иностранных языков Л. Ш. Гегечкори [Гегечкори, 1979]; как метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской.

Как пишет автор эмоционально-смыслового метода интенсивного изучения иностранных языков, разработанного на базе суггестопедической системы учебы И. Ю. Шехтер, *гипнопедия, суггестопедия, релаксепедия и ритмопедия* – самые заметные попытки решения проблемы интенсивного изучения предметов школьного и вузовского образования, когда отличительной чертой этих новых направлений является необычный способ предъявления материала, ориентированный на запоминание слов, фраз, текстов, правил и др., объем которых во много раз превышает общепринятые нормы.

И.В. Шувалова выделяют ряд позитивных аспектов суггестопедии:

1) Суггестопедическая система учебы имеет в своей основе глубинные физиологические корни. Опираясь на фундаментальные исследования И. П. Павлова, И. М. Сеченова, А. А. Ухтомского, Н. Е. Введенского, она предопределяет повышенную интеллектуальную и эмоциональную работоспособность в учебном процессе. Позитивным элементом "экономического принципа" (согласно И. П. Павлову) является то, что в течение суггестопедических сеансов имеет место не только влияние в осознанном регистре сознания, но и в неосознанных регистрах, надпороговых.

2) Суггестопедия создает возможность широкого применения в массовой учебной практике средств психотерапии, которая определенным образом предопределяет явление гипермнезии благодаря, в первую очередь, параллельному поступлению информации на

сознательном и неосознанном уровнях и созданию установки на активизацию резервов личности. Учитываются психотерапевтические факторы наличия асуггестивных барьеров как психических защитных механизмов личности и предлагаются средства суггестирования, которые проистекают из возможностей неспецифической психической реактивности.

3) Психологическую основу новой учебной системы составили достижения школы Л.С. Выготского касательно связи между воображением и памятью, мышление и языком; открытое А. Р. Лурия явление синестезии; принцип активности учебы, предложенный Л. С. Выготским; теория психологической установки Д. Н. Узнадзе. Вполне оправданным есть утверждение Г. К. Лозанова относительно того факта, что учеба не может быть построена на противопоставлении осознанного и неосознанного, а только на признании их единства.

4) Суггестопедическая учебная система на уроках иностранных языков помогает ученикам усваивать большое количество языковых единиц, активизирует способность активно использовать языковой "запас" в общении на иностранном языке, улучшает понимание иностранного языка, активизирует умение гибко варьировать процесс общения, переносить усвоенные языковые единицы в другие ситуации.

5) Суггестопедическая учеба высокомотивированна. Этому способствует психологическая безопасность ученика на уроке, снятие коммуникативных барьеров, автоматизация навыков, внутренняя радость, которая идет из ощущения расширения собственных возможностей.

6) Суггестопедия Г. К. Лозанова возвращает к жизни забытые коллективные формы учебы, предложенные Л. С. Выготским, способствует социальной адаптации личности и преодолению трудностей общения. Г.К. Лозанов первым поставил и успешно решил вопрос о необходимости руководства со стороны учителя общением; это понятие было введено в дидактику и методику учебы.

7) Эффективность суггестопедической системы учебы заключается в ее направленности на комплексное развитие личности ученика, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных ее сторон. Кроме этого, для нее характерна психогигиеничная и психопрофилактическая направленность [Шувалова, 1991, с. 51].

В связи с этим отметим, что метод Г.К.Лозанова касательно стимуляции творческой деятельности человека, в конечном итоге оказался неподъемным в педагогической практике. Покажем это на основе одного из экспериментов в процессе которого три десятка здоровых молодых людей (мужчин – разведчиков, контрразведчиков, женщин – стюардесс) были помещены в экспериментальные (суггестопедические) условия, в которых должны были овладеть массой знаний и умений, в т.ч. ускоренным курсом изучения иностранных языков. Начальные результаты превзошли все ожидания, однако эксперимент прекратили, поскольку экспериментаторы обнаружили у подопечных не только нервные, но и гормональные нарушения: по данным психотерапевта и психоэнергетика профессора Т. Дичева, спустя 3-5 лет многие из них серьезно заболели физически и психически, у мужчин появилась утомляемость и агрессивность, провалы в памяти и истощение мозга, у женщин – гормональные изменения и злокачественные образования. Лечение не помогло, по истечении 7 лет никого из участников эксперимента не осталось в живых. Специалисты в области искусственного интеллекта считают, что в этом случае перерасход энергетических резервов привел к снижению иммунитета организма. Это своего рода психоэнергетический СПИД [Правдивцев, 1999, с.27].

Здесь можно говорить также и о **методике инфантелизации** (психологически позитивный регресс в детский возраст). Как пишет С. С. Пальчевский, из повседневной практики известно, что когда необходимо запомнить значительный по объему учебный материал, у человека напрягается мускулатура тела. В организме происходят определенные вегетативные изменения. В таком состоянии ученик выглядит "активным", принуждает нас вспомнить предстартовую позицию. С точки зрения традиционной учебной системы подобная ситуация является яркой иллюстрацией одного из традиционных принципов активности обучения. Важно, как подтвердили исследование в НИИ суггестологии г. Софии, активность обнаруживается не в мускульных усилиях, вегетативных изменениях и психических напряжениях, а в отношении к учебному процессу. Сама же активность запоминания внешне может проявляться в определенной пассивности. Но последняя при условии

инфантилизации в процессе учебы в действительности является проявлением сверхактивного отношения к учебному процессу. Таким образом, психическая и физическая пассивность в процессе запоминания является одним из важнейших проявлений инфантилизации. Она облегчает процесс сверхзапоминания [Пальчевский, 2002, с. 63-65].

Отметим, что суггестопедические механизмы могут иметь краеугольное значение в некоторых образовательных явлениях. Так, учащиеся со средним уровнем интеллекта, которую разделили на два класса. Учителю одного класса сказали, что, согласно результатам теста, в его классе все дети с высоким уровнем интеллекта. Другому учителю (такой же квалификации) сообщили, что в его классе собраны дети с низким уровнем интеллекта. В конце года провели тестирование. Дети первого учителя действительно показали более высокий уровень интеллекта... Психологи Р.Розенталь и К.Фурд в стандартном курсе экспериментальной психологии предлагали студентам обучать крыс проходить через лабиринты. Половине студентов сообщали, что у них крысы специально выведенного вида, с прекрасными способностями к нахождению пути в лабиринте, а второй половине студентов говорили, что у них крысы специального вида, не способные справляться с этой задачей. За короткое время студенты, обучавшие "способных" крыс, достигли гораздо лучших результатов, чем студенты, обучающие "тупых" крыс [Тюнников, Мазниченко, 2006, с. 46, 73; Rosental, Fode, 1963, p. 183-187].

В связи с этим рассмотрим так называемый **метод раскрытия сверхвозможностей В.М.Бронникова** [см. Петров, 1999], который нацелен на использование ресурсов правого полушария головного мозга. Данный метод, хотя и изрядно критикуемый в интернетовских ресурсах, был так или иначе исследован в МГУ, Научно-исследовательском институте педиатрии РАМ РФ, Украинской академии медицинских наук, Научно-исследовательском институте физико-химической медицины РФ, Научно-исследовательском институте традиционных методов лечения Министерства здравоохранения РФ, Российским научно-методическим центром восстановительного лечения детей с церебральными параличами, Научно-исследовательским институтом мозга РАМ РФ, Научно-исследовательским институтом психологии Министерства здравоохранения РФ, Научно-исследовательским институтом высшей нервной деятельности РФ, Международной Академией Информатизации и др. Один из аспектов сверхвозможностей человека – формирование у человека биокомпьютера. который дает неограниченные перспективы для саморазвития. Это и возможность производить сложнейшие математические действия, способность видеть с закрытыми глазами окружающее пространство и человеческий организм изнутри, видеть структуры атомов, клеток (о чем повествует, к стати, и Ст. Гроф), развивать разные феноменальные способности человека: различные виды памяти – фотографическая, музыкальная, компьютерная, различные способности видения, нестандартные способы получения информации, такие, как сканирование пространства, телепатия и др. С его помощью можно осуществлять переводы текстов с иностранных языков, получать информацию из любой точки пространства и времени.

Для организации стабильной работы биокомпьютера требуется включение в работу *правого полушария* головного мозга человека, которое доминировало у человека на заре его исторического развития, о чем мы можем узнать из исследований. Леви-Брюля где он, анализируя первобытные мифы, верования, обычаи, делает вывод о существенном отличии первобытного пралогического мышления от сознания цивилизованного человека. Специфичность первобытного мышления характеризуется тем, что оно мистическое, или магическое, в нем нет различия между естественным и сверхъестественным, сном и бодрствованием, частью и целым. В пралогическом мышлении память имеет совершенно иную форму и другие тенденции. Ее можно сравнить с эйдетической памятью, которая свойственна маленьким детям. Данная память является одновременно очень точной и весьма эффективной. Она воспроизводит сложные коллективные представления с величайшим богатством деталей и всегда в том порядке, в котором они традиционно связаны между собой в соответствии с мистическими отношениями. Особенно замечательной формой этой памяти является та, которая до мельчайших деталей сохраняет облик тех местностей, по которым прошел туземец, и которая позволяет ему находить дорогу с такой уверенностью, которая поражает европейца. Эта топографическая память у североамериканский индейцев граничит с чудом: им достаточно побывать

один раз в каком-нибудь месте для того, чтобы навсегда точно запомнить его⁸³.

Для того, чтобы проанализировать суть метода раскрытия сверхвозможностей В.М.Бронникова, поговорим о развитии человека. Оно дает нам универсальную схему разворачивания любого процесса, который изначально обнаруживается как недифференцируемая сущность, где основные параметры процесса представлены в скрытом виде и пока еще не вычленяются для анализа и измерения. Примером может служить феномен сингулярного состояния материи, в котором четыре вида фундаментального физического взаимодействия (сильное, слабое, электромагнитное и гравитационное) сосуществуют в виде так называемого “великого объединяющего взаимодействия”. Корпускулярно-волновые свойства элементарных частиц также представляют собой нечто единое в виде принципиально нерасчленимой целостности. Вселенная на ее фундаментальном квантовом уровне также представляет собой единый нерасчленимый комплекс, элементы которого не дифференцируются в силу присущей им несиловой (непричинной) взаимной корреляции.

Человек также изначально предстает перед исследователем как некое целое: у ребенка первых дней жизни анализаторы чувств еще практически функционально не дифференцируются: возможности визуальной модальности еще неадекватны, а слуховая модальность практически никак себя не проявляет. Вся сфера чувствительности у младенца сфокусирована в основном в сфере кинестетики (моторика, осязание, обоняние). Если принять к сведению, что правое полушарие головного мозга функционально больше связано с визуальной модальностью, левое – с аудиальной, а функциональный синтез полушарий в основном связан с деятельностью кинестетической модальности, когда именно в зоне кинестетической репрезентации мозга в максимальной степени пересекаются два полушария [см. *Трансформация личности, 1995, с. 109*] (это проистекает из того, что изначально у младенца полушария функционально едины и работают по функциональной схеме правого полушария), то можно сделать вывод: цветок сферы ощущений сначала раскрывается как единый кинестетический анализатор, а потом уже обнаруживаются лепестки аудиальной и визуальной модальностей.

Таким образом, состояние слитности внутреннего и внешнего, человека (младенца) и окружающей его среды, которое наиболее полно выявляется в плоскости феномена органического единства эмбрионального и материнского организмов, – данное состояние единства человека и мира реализуется в основном в сфере *кинестетики*. Данный вывод можно сделать и на основе обнаруженного факта: переключение сенсорного внимания на стимулы тактильной модальности способствует развитию альфа-активности ЭЭГ, которая выполняет роль синхронизирующего фактора электрической активности головного мозга. Н. Винер в книге "*Кибернетика*" описал процедуру математического анализа энцефалограмм человеческого мозга, который показал, что на частоте альфа-ритма (около 9–10 колебаний в секунду) имеет место процесс временной селекции, при этом альфа-ритм выполняет роль синхронизатора электроритмики мозга. Расчеты Н. Винера оказались верными. С позиции анализа нейро-физиологической модели мозга, объем памяти и другие характеристики перцептивных и когнитивных процессов являются “функцией параметров частот биоэлектрической активности в диапазоне альфа-ритма” [Князева, 1993].

Переключение же сенсорного внимания со стимулов тактильной модальности на стимулы зрительной модальности при закрытых глазах испытуемых приводит к депрессии альфа-активности

⁸³ Чудеса эйдетики можно проиллюстрировать на примере творчества славянского гения Николы Теслы: "В тот момент, когда изобретатель конструирует какое-либо устройство, чтобы осуществить незрелую идею, то неизбежно оказывается в полной власти своих мыслей о деталях и несовершенствах механизма. Пока занимается исправлениями и переделками, он отвлекается, и из его поля зрения уходит важнейшая идея, заложенная первоначально. Результат может быть достигнут, но всегда ценой потери качества. Мой метод иной. Я не спешу приступить к практической работе. Когда у меня рождается идея, сразу же начинаю развивать её в своем воображении: меняю конструкцию, вношу улучшения и мысленно привожу механизм в движение. Для меня абсолютно неважно, управляю я своей турбиной в мыслях или испытываю её в мастерской. Я даже замечаю, что нарушилась её балансировка. Не имеет никакого значения тип механизма, результат будет тот же. Таким образом, я могу быстро развивать и совершенствовать концепцию, не прикасаясь ни к чему. Когда учтены все возможные и мыслимые усовершенствования изобретения и не видно никаких слабых мест, придаю этому конечному продукту моей мыслительной деятельности конкретную форму. Изобретенное мной устройство неизменно работает так, как, по моим представлениям, ему надлежит работать, и опыт проходит точно так, как я планировал. За двадцать лет не было ни одного исключения. Почему должно быть по-другому" (<http://professional.ru/Soobschestva/biznes-klub/5-sekretov-produktivnosti-nikoly-tesla/>)

ЭЭГ, то есть к десинхронизации ЭЭГ, а обратное переключение внимания приводит к ее восстановлению [см. Тамбиев и др., 1993]. Итак, кинестетика активизирует процессы синхронизации биоэлектрической активности мозга, приводя к функциональному единству его полушарий.

Развитие иных векторов чувствительности способствует формированию личностно-эгоцентрического статуса поведенческой и психофизиологической раздельности внутреннего и внешнего, человека и мира.

Универсальная парадигма развития, которую мы разрабатываем, обнаруживает конечную интегральную фазу синергетической слитности внутреннего и внешнего аспектов человека, его сознания и подсознания, соматики и психики, фазу синестезического сплавления анализаторов чувств, когда три сферы ощущений – аудиальная, визуальная и кинестетическая – начинают работать в единой функциональной плоскости. Именно это приводит к раскрытию сферхвозможностей человека, реализующихся в феномене биокомпьютера, который является одним из результатов технологий развития человека Бронникова, Золотова и других. С позиции вышеприведенного анализа суть данных технологий становится вполне понятной. Все они так или иначе изначально направлены на развитие функциональных возможностей кинестетики, совершенствование которой сопровождается одновременным функционированием двух других модальностей, когда упражнения по развитию кинестетической чувствительности прodelываются с открытыми глазами в атмосфере определенной активности и аудиальной модальности. Таким образом, развития кинестетической модальности происходит на фоне активности других видов модальности, что должно привести к их функциональному сплавлению и выходу на состояние полушарного синтеза, обнаруживающего удивительнейшие феномены.

Можно вычленить следующий механизм активизации визуальной чувствительности, достигающей уровня микро- и телескопа. Между кинестетической и визуальной (эйдетической) модальностями устанавливается условно-рефлекторная связь, так как развитие тактильной чувствительности здесь идет на фоне работающего визуального анализатора чувств. Между кинестетикой и эйдетикой устанавливается определенное психофизиологическое соответствие, когда кинестетические сигналы подкрепляются визуальными. После того, как данное соответствие будет установлено, а возможности кинестетической модальности расширены, человек может с закрытыми глазами воспринимать кинестетические сигналы внешней среды, которые начинают дублироваться визуальными сигналами на его внутреннем зрительном экране. Это в данном случае и называется ясновидением, при котором человек способен получать информацию из любой точки пространства и времени, и данная информация, в свою очередь, оказывается символической (архетипической), наполненной определенной семантикой, то есть имеет определенное прагматическое значение.

В этой связи приведем примеры **трансперсональных переживаний**, зафиксированных Ст.Грофом. Ст.Гроф в книге "*ЛСД психотерапия*" (в главе "*Терапевтические механизмы трансперсонального уровня*") приводит такие примеры психологической "открытости человека своим предыдущим реинкарнациям":

"Таня, 34-летняя учительница и разведенная мать двоих детей, проходила ЛСД психотерапию депрессии, тревожных состояний и склонности к утомлению. Один из её ЛСД сеансов дал неожиданное решение серьезной физической проблемы, природа которой считалась чисто органической. В течение двенадцати предшествующих лет она страдала от хронических синуситов с периодическими острыми вспышками из-за простуд или аллергий. Проблемы с пазухами начались вскоре после её свадьбы и создавали большие трудности в жизни. Главными проявлениями были головные боли и сильные боли в щеках и зубах, субфебрильная температура, обильные назальные выделения и приступы чихания и хрипа. Во многих случаях её пробуждали приступы кашля; несколько раз эти утренние симптомы продолжались три-четыре часа. Таня проходила многочисленные тесты на аллергии, и многие специалисты лечили её антигистаминными препаратами, антибиотиками и промывкой пазух разными растворами. Когда всё это не принесло никаких терапевтических результатов, доктора предложили операцию на пазухах, от которой Таня отказалась.

В некоторых своих ЛСД сеансах Таня испытывала удушье, гиперемия и сдавленность головы в контексте переживаний рождения. Она заметила, что некоторые из этих ощущений имели близкое сходство с её проблемами с пазухами; однако они были значительно усилены.

После многих эпизодов чисто перинатальной природы переживание полностью раскрылось в повторное переживание того, что выглядело воспоминанием прошлого воплощения. В этом контексте её подавленность, удушье и перегрузка, раньше бывшие частью травмы рождения, стали симптомами утопления. Таня почувствовала, что она была привязана к наклоненной доске, и её медленно погружала под воду группа деревенских жителей. После драматичной эмоциональной абреакции, связанной с криком, сильным удушьем, кашлем и мощной секрецией огромных количеств густых, зеленоватых назальных выделений, она смогла опознать место, обстоятельства и протагонистов.

Она была молодой девочкой в деревне Новой Англии, которая была обвинена соседями в ведьмовстве, потому что у неё были необычные переживания духовной природы. Группа деревенских жителей затащила её ночью в березовую рощу неподалеку, привязала её к доске и утопила вниз головой в холодном пруду. В ярком лунном свете ей удалось узнать среди экзекуторов лица своего отца и мужа в нынешней жизни. В этот момент Таня увидела во многих элементах её теперешнего существования приблизительные повторения исходной кармической сцены. Определенные аспекты её жизни, включая специфические паттерны взаимодействия с её мужем и отцом, внезапно обрели смысл, вплоть до самых конкретных деталей.

Это переживание драмы в Новой Англии и все сложные связи, которые сделала Таня, хотя они и были убедительными на субъективном уровне, очевидно, не являются доказательством исторической валидности этого эпизода и причинной связи между тем событием и её проблемами с пазухами. Также её убежденность, что она встретила с кармическим паттерном, не может служить доказательством существования реинкарнации. Однако, к удивлению всех заинтересованных, это переживание устранило состояние хронического синусита, которое беспокоило Таню в течение двенадцати лет и было совершенно невосприимчивым к конвенциональному медицинскому лечению.

Интересно отметить, что этот механизм не ограничивается психоделическими состояниями. Многие схожие наблюдения сообщались терапевтами, использующими немедикаментозные техники наподобие гипноза, гештальт практики или первичной терапии. Деннис Кесли и Джоан Грант вызывают у своих субъектов гипнотический транс и внушают, что они возвращаются во времени, чтобы найти источник их эмоциональных и физических проблем. Без специального программирования многие из их субъектов в этих обстоятельствах повторно проживают воспоминания прошлых воплощений и разрешают в этом контексте свои симптомы.

Следует упомянуть здесь одну из их пациенток, потому что участвующий механизм очень похож на тот, который я много раз наблюдал во время ЛСД психотерапии. Она страдала от тяжелой фобии птичьих крыльев и перьев, которая годами не поддавалась конвенциональному психологическому лечению. Её трудный симптом разрешился после повторного проживания с драматичной абреакцией сцены, имевшей качество прошлого воплощения. Она ощутила себя в мужской форме, персидским воином, который был ранен стрелой и умирал на поле боя. Когда он лежал, приближаясь к последней агонии, вокруг него собирались стервятники, ожидая его смерти. Они постоянно подпрыгивали к нему и клевали его, ударяя по лицу крыльями. Пациент нашла корни своей фобии птичьих перьев в этом ужасном переживании; разрядка эмоциональной энергии вместе с новым инсайтом немедленно освободило её от изнуряющего симптома.

Эмметт Миллер периодически делала похожие наблюдения, используя гипнотическую технику, которую она называет выборочным осознанием. В США есть психологи и психиатры, специализирующиеся на регрессии пациентов до уровня прошлого воплощения с целью нахождения корней личностных и межличностных проблем. Многие переживания прошлых воплощений описывались в контексте аудитинга в саентологии. Лекции Эдгара Кейси также часто содержат обращения к кармическим уровням, как к источникам проблем его клиентов. Иногда воспоминания прошлых воплощений проявляются спонтанно в повседневной жизни; они могут иметь такие же благоприятные последствия, если им позволяют достигнуть завершения. Это поднимает вопрос о том, как много возможностей эффективного

терапевтического вмешательства были упущены Картезиано-ньютоновскими психиатрами, пациенты которых сообщали о доступе к кармическим уровням. Важность трансперсональных переживаний для терапевтического подхода к шизофрении в этой книге было проиллюстрировано выше историей Милады".

ЛИТЕРАТУРА

- Гроф С., Халифакс Ж. Человек перед лицом смерти / Станислав Гроф, Жоан Халифакс. — Институт научной информации по общественным наукам РАН, 1995. — С. 76. — 301 с.
- Гроф С. ЛСД Психотерапия / Станислав Гроф. (Самиздат, доступна в Интернете.)
- Гроф С. За пределами мозга. — М.: Соцветие, 1992. — 336 с.
- Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. — М., 1992. — 312 с.
- Гроф С. Путешествие в поисках себя. — М.: 1994. — 342 с.
- Гроф С. Холотропное сознание. — М.: Трансперс, ин-т, 1996. — 248 с.
- Князева Т.С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска / Т.С. Князева // Психологический журнал. — Т. 14. — 1993. — № 4. — С. 57–69.
- Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Атеист, 1930. — 365 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
- Лозанов Г. Суггестология. — София: Наука, 1971. — 346 с.
- Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Изд. МГПИИЯ им. М.Тереза. — Вып. 3, 1977. — С. 45–78.
- Мельник С. И. Некоторые проблемы гипнопедии в связи с интенсификацией процесса обучения иностранным языкам // Лингвистика и методика в высшей школе. — М., 1967. — С. 194–202.
- Острандер Ш. Суперобучение 2000 / Ш. Острандер, Л.Шрёдер, Н.Острандер. — Минск: ООО "Попурри", 2002. — 528 с.
- Пальчевський С. С. Суггестопедагогіка / С. С. Пальчевський. — Рівне : РДГУ, 2002. — 393 с.
- Петров А. Н. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. — М.: Культура, 1999. — 176 с.
- Правдивцев В. Кто управляет человечеством // Совершенно секретно. — 1999. — № 6. — С. 25–33.
- Психоделическая психотерапия по Грофу // Психотерапевтическая энциклопедия. — С.-Пб.: Питер : Б. Д. Карвасарский, 2000.
- Райков А. Л. Роль гипноза в ситуации психологических условий творчества, "Психологический журнал", 1983. — № 1. — С. 106–115.
- Райков В.Л. Биоэволюция и совершенствование человека. Гипноз, сознание, творчество, искусство. — М.: Грааль, 1998. — 648 с.
- Райков В.Л. Искусство, Сознание, эволюция. — М.: МИД "Синергия", 2004. — 280 с.
- Райков В.Л. Понимание психотерапии в новой теории сознания. — М., 2001. — 218 с.
- Райков В.Л. Эволюционный рационализм (искусство, сознание, психотерапия). — М., 2003. — 324 с.
- Стефанишин В., Козіброцький С. Теоретико-методичні основи організації професійно-прикладної фізичної підготовки студентів. // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. Збірник наукових праць. Ч.І. — Рівне: Редакційно видавничий центр Міжнародного університету "РЕГІ" імені академіка Степана Дем'янчука, 2003. — С. 105 – 109.
- Тамбиев А.Э. ЭЭГ–корреляты переключения сонсорного внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев, М.В. Тепина // Психологический журнал. — Т. 14. — 1993. — № 6. — С. 65–70.
- Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. — Одесса: Хаджибей, 1995. — 352 с.
- Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. — М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. — 352 с.
- Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. — 1991. — №4. — С. 45–53.
- Grof S. LSD Psychotherapy. — Hunter House, 1977. 352 p

2.17. ПЕДАГОГИКА ОКОЛОСМЕРТНЫХ СОСТОЯНИЙ

СУЩНОСТЬ

В книге Ф. Капры "*Уроки мудрости*" [Капра, 1996] говорится, что опыт встречи со смертью часто влечет за собой настоящий экзистенциальный кризис, заставляющий людей пересмотреть смысл своей жизни и ценности, которыми они руководствуются в ней. Мирские амбиции, соперничество и зависть, стремление к высокому статусу, власти или материальному богатству – все это воспринимается как нечто неважное и незначительное на фоне неизбежно надвигающейся смерти. В результате процесса "смерти-возрождения" появляется ощущение того, что жизнь есть постоянное изменение, процесс и что бессмысленно привязываться к специфическим целям и представлениям. На смену образа "твердой" материи приходит представление об энергетических потоках, возникает экологическое понимание, которое на своем глубоком уровне есть интуитивное осознание единства всей жизни, взаимозависимости всех многочисленных ее проявлений, циклов ее изменения и трансформации.

Отметим, что термины "*околосмертный опыт*", "*клиническая смерть*" были введены в научный обиход американским ученым Раймондом Мууди (Raymond Moody), которые инициировал исследования данного феномена в США, Австралии и Германии. Данные исследования показывают, что около 4 -15 процентов населения пережили клиническую смерть. Таким образом, одним из важнейших фактов о сознании есть факт околосмертных переживаний, о которых пишет Р. Мууди в книге "*Жизнь после жизни*" [Moody, 1977], где исследуются феномены клинической смерти [Гроф, Галифакс, 1981; О часе смертном; Моуди, 1990]. Австралийский врач П. Калиновский в книге "*Переход*" описывает многочисленные случаи, когда умирающие люди получают возможность воспринимать реальность одновременно нашего и "потустороннего" мира [Калиновский, 1991; Царева, 1993; Osis, 1961].

В посмертии, как показали феномены людей, побывавших в состоянии клинической смерти и возвратившихся к жизни (о чем в своих книгах пишут Р. Моуди и другие авторы) высшие ценности жизни не исчезают: люди, возвратившиеся к жизни, начинают, как правило, познавать мир, интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Следовательно познание мира выступает необходимым аспектом жизни человека и общества.

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.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Р. Моуди и П. Перри в книге "*Воссоединение. Общение с потусторонним миром*" (2006 г.) учат людей "древней и возрожденной доктором Моуди технике встречи с недавно и давно ушедшими на *Другую Сторону* любимыми людьми, разобраться с собственным подсознанием, избавиться от необходимости встречаться с психотерапевтами. И наконец – встретиться с настоящим волшебством. Книга "Воссоединение" совершенно необходима всем, кто скорбит об ушедших близких, а также всем людям, кто не хочет видеть в этом мире только обыденное".

Р. Моуди и П. Перри разработали технику встречи человека в измененном состоянии сознания с умершими близкими людьми. Такие встречи, как оказывается, могут не только приносить человеку значительное облегчение, но и коренным образом просветлить свое мировоззрение.

В отзывах на книгу известных издательств говорится, что "Книга полна ссылок на исторические и литературные описания визионерского опыта, что свидетельствует о том, что желание общаться с усопшими старо, как мир... Скептикам следует вспомнить, что околосмертные переживания не были описаны научно до того, как Моуди сделал этот феномен общепризнанным объектом научного исследования... Теперь, в книге "*Воссоединение*" Моуди предлагает практические методы

установления контакта с усопшими... В новой книге автора вы найдете подробные инструкции о том, как общаться с *Другой Стороной*. Эта книга даст вам новые подтверждения существования жизни после смерти, а также прольет свет на целый ряд паранормальных явлений".

Как пишут Р. Моуди и П. Перри,

"Очень и очень многие люди жаждут общения с кем-то из умерших близких. Это желание неотступно преследует нас траурным хором мыслей "что, если", "если бы только" и страстной мольбой о возможности побыть еще пять минут вместе.

Иногда это желание исполняется, и человеку является видение, или призрак покойного, – причем, согласно многим свидетельствам, такие переживания совершенно не похожи на сновидение. Это моменты бодрствования, когда человек отчетливо и – как кажется – явно ощущает присутствие усопшего. Такие эпизоды бывают очень убедительны, и нередко переживший их человек не испытывает ни малейших сомнений в том, что встреча была совершенно реальна. И в нем крепнет убежденность в том, что жизнь после смерти действительно существует...

Встречали ушедших и люди, имевшие околосмертный опыт. Они рассказывают, что в Царстве Света их ждут души родственников и друзей, которые умерли раньше. Этот опыт нередко побуждает человека к полной трансформации, как правило с позитивными последствиями...

Однако мне очень хотелось найти метод воспроизведения такого опыта, особенно ту его часть, когда человек встречается с усопшими друзьями и близкими...

И однажды ответ упал прямо к моим ногам... буквально.

Это случилось осенью 1987 года. Я рылся на полках букинистического магазина в одном небольшом городке штата Джорджия. Когда я направлялся в дальний угол торгового зала к отделу книг по искусству, с одной из полок свалилась книга и упала прямо передо мной.

Я нагнулся, чтобы поднять книгу, и заметил заглавие: "*Созерцание кристалла*". Первым моим чувством было неприятие. Созерцание зеркала (таково более уместное название для этой практики) всегда ассоциировалось у меня с мошенничеством и обманом: с цыганкой, надувающей клиентов, или же с прорицателем, которому нужно дать еще немного денег, чтобы он более отчетливо разглядел видение в хрустальном шарике. Я так бы и поставил эту книгу обратно на полку, если бы мне вдруг не вспомнилась беседа с доктором Уильямом Роллом, пионером исследования паранормальных явлений. Он говорил, что люди действительно могут разглядеть образы в прозрачной глубине зеркала. Из любопытства я перелистнул несколько страниц, а затем начал читать первую главу. Автор, Томас Норткаут, оказался очень последовательным и серьезным исследователем. Он обсуждал различные методы созерцания зеркал и кратко описывал психологические процессы, сопутствующие каждому из методов....

Благодаря книге Норткаута я заинтересовался возможностями, которые сулит созерцание зеркал. Я и прежде некоторое время изучал, как люди в различных культурах вызывали и использовали измененные состояния сознания. В процессе этой работы я встретил ряд описаний методов вызова призраков. Наиболее примечателен опыт греческих оракулов психомантеумов, куда люди приходили, чтобы посоветоваться с душами усопших. Из описаний, дошедших до нас из тех отдаленных времен, совершенно очевидно, что при посещении этих оракулов люди видели усопших и вступали в непосредственный контакт с ними...

Можно ли использовать воссоединение с усопшими близкими для преодоления скорби? Поскольку скорбь – одна из наиболее труднопреодолимых человеческих эмоций, этот вопрос казался мне особенно важным. Возможно, созерцая зеркало, можно увидеть призрак умершего и это поможет развеять печаль?"

Касательно зеркал, сошлемся на паранормальный феномен, известный под именем "**зеркала Козырева**".

"Алюминиевые (реже стеклянные, зеркальные или выполненные из иных металлов) спиралевидные плоскости, которые, согласно гипотезе, предложенной известным астрономом Н.А. Козыревым, отражают физическое время и подобно линзам могут фокусировать разные

виды излучений, в том числе и исходящее от биообъектов. Обычная конструкция зеркал Козырева такова: свернутый по часовой стрелке в 1,5 оборота гибкий зеркальный лист из полированного алюминия, внутри которого помещается кресло испытуемого и измерительная аппаратура.

В начале 1990-х годов такие зеркала, в частности, использовались в опытах по сверхчувственному восприятию, проводившихся в Институте экспериментальной медицины Сибирского отделения Академии наук, опытами руководил академик В. Казначеев. Люди, помещенные в цилиндрические спирали, испытывали самые разнообразные аномальные, психофизические ощущения, что зафиксировано в протоколах исследований. Испытуемые внутри зеркал Козырева ощущали "выход из собственного тела", кроме того, сотрудники Казначеева фиксировали случаи проявления телекинеза, телепатии, трансляции мыслей на расстояние. способности эти, согласно полученным данным, резко обострялись внутри камеры из 2-3-метровых слегка искривленных металлических зеркал.

Документальный фильм "**Осторожно, зеркала! Всевидящие**" снял в 2011 году режиссер Виталий Правдивцев. Это фильм о том, что такой обыкновенный предмет, как зеркало, вызывает бесчисленное количество сказаний, примет и сказок. В фольклоре и преданиях нашлось много места для загадочных историй и необъяснимых фактов, которые до сих пор никто так и не раскрыл. Действительность и фантастика, перемешанная с местными условностями, о которых рассказывается в фильме "Осторожно, зеркала! Всевидящие", позволяют говорить, что до сих пор зеркала остаются одними из самых простых и одновременно непонятых предметов домашнего и научного обихода.

Сюжет документального фильма "Осторожно, зеркала! Всевидящие": ученые из Сибирского отделения Академии медицинских наук СССР в отдаленные времена попытались разобраться со свойствами вогнутых зеркал. В свое время ленинградский астрофизик Козырев разработал теорию времени, которая основывалась на свойствах изогнутых зеркал. Были изготовлены зеркала необходимой кривизны, и ученые в конце 80-х начали широкомасштабный эксперимент, в котором участвовали добровольцы из более чем двенадцати стран мира. Результаты получились ошеломляющие, но об этом начали вновь говорить только сейчас...

Согласно козыревской теории, внутри зеркального помещения изменялась плотность времени, возможно, это и влияло на обострение сверхчувственного восприятия. Люди, просидевшие внутри камеры в течение нескольких часов, начинали ощущать себя участниками давно минувших исторических событий, прямо перед ними словно на киноэкране разворачивались знакомые из учебников и совсем незнакомые действия и персонажи. Механизм взаимодействия зеркал, времени и человеческого сознания только-только изучается, до сих пор невозможно сказать, переносятся ли испытуемые в реальные события прошлого или отблеск этих событий (хрономираж) переносится к нам в настоящее (подобно старой кинохронике)...

Эксперименты показали и наличие некоей опасности, исходящей от применения непонятного эффекта, именно поэтому опыты во всех случаях были прерваны.

Казалось бы, что особенного, что принципиально нового в вогнутых зеркалах? Точно так же, как плоские, они и отражают видимые и невидимые энергии, "тонкие" излучения человека, усиливают их. И все же есть у вогнутых зеркал принципиальная и важная особенность. Это их фокус – то место в пространстве, где пересекаются отраженные лучи.

Одними из первых столкнулись с этим эффектом в научном эксперименте флорентийские академики. В 1667 году в объемном коллективном труде – своего рода отчете о научных исследованиях – они описали на первый взгляд странный эксперимент: на значительном расстоянии от двухсоткилограммовой глыбы льда устанавливали вогнутое зеркало и обнаруживали при этом, что в его фокусе температура воздуха заметно снижалась. Академики сделали вывод, что холод, подобно теплу, распространяется путем излучения. Сегодня, опираясь на законы термодинамики, мы, пожалуй, говорили бы о несколько другом механизме: не холод проникает в фокус зеркала, а тепло как бы "вытягивается" из него и устремляется вовне. Иначе говоря, вогнутое зеркало обладает свойствами не только приемной,

но и передающей антенны. Этот эффект хорошо известен в радиотехнике: достаточно взглянуть на параболические радиолокационные или спутниковые телевизионные антенны.

Судя по всему, подобными свойствами обладают и так называемые "зеркала Козырева" – специальная система вогнутых алюминиевых зеркал. Согласно гипотезе, предложенной профессором Н.А. Козыревым, эти зеркала должны фокусировать различные виды излучений, в том числе и от биологических объектов. Предвидения ученого подтвердились в экспериментах по так называемым дистантным взаимодействиям: ясновидению, телепатии и т.п. Такими работами, в частности, занимаются новосибирские ученые и получают удивительные результаты. Так, в начале 90-х годов XX века впервые в истории науки были осуществлены два глобальных многодневных эксперимента по передаче информации между людьми, удаленными друг от друга на тысячи километров и не пользующимися традиционными техническими средствами связи.

Вот что об одном из таких экспериментов рассказывает их руководитель академик РАН В.П. Казначеев: "Заблаговременный, не заявленный в программе сеанс передачи образов состоялся 18 декабря 1991 года. Его участник К. Долгопятов "вмонтировал" пакет образной информации... с установкой на ее прием другими участниками эксперимента 20 и 22 декабря. Выявлено, что элементы этой программы были устойчиво восприняты в назначенное время и продолжали приниматься во время следующих сеансов. Анализ численных параметров сеансов... подтверждает реальность восприятия одновременно во многих точках Евразии информации, заранее введенной в информационное земное пространство... Мы приблизились к доказательству взаимосвязей интеллектуальных полей и к признанию возможностей человеческого разума получать информацию независимо от географии и времени".

При этом было убедительно показано, что качество телепатического контакта во многом зависит от обученности людей в этой нетрадиционной области. Так, в США и Канаде, где к экспериментам привлекались люди с более высокой профессиональной подготовкой, точно принимали информацию 98 процентов "приемников". А в Западной Европе и Сибири, где квалифицированных людей было меньше, – от 54 до 66 процентов. Другими словами, есть все основания полагать, что можно научиться воспринимать сведения из информационного поля Земли. Во время экспериментов было выявлено, что лучшими приемниками "тонкой" информации являются женщины, особенно родившиеся в новолуние и во время максимальной активности Солнца. Другими словами, во всех этих случаях работает не просто человек и не просто зеркало, а комплекс "человек-зеркало", и каждая из составляющих этого комплекса имеет самостоятельную ценность. С одной стороны, очень важно умение человека настроиться, сконцентрироваться, ввести свое сознание в особое состояние. А с другой – немаловажна его "техническая оснащенность". Получается, что система "зеркал Козырева" из "обычного" человека способна сделать почти мага. Фактически были подтверждены давние представления, что зеркало может усиливать посылаемые человеком мысли. Во всяком случае, в этом были уверены колдуны, которые издавна использовали зеркала для усиления действия своих магических ритуалов, в частности, по дистанционному воздействию на человека.

Исследователи, работающие с "зеркалами Козырева", выявили и другие любопытные закономерности. Неожиданно для участников экспериментов оказалось, что у человека, помещенного в фокус этих зеркал, а по сути, в фокус его собственных отраженных излучений, вдруг появляются странные видения. Некоторые из них относятся к прошлому, некоторые – к пространственно удаленному настоящему.

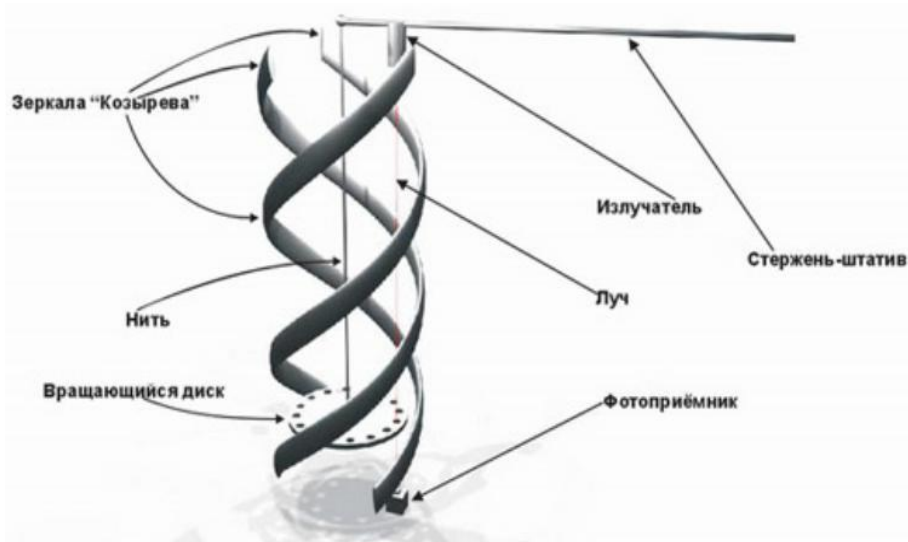
Обнаружились и совершенно удивительные эффекты. Так, например, в фокусе этих зеркал нередко возникают светящиеся объекты наподобие НЛО или шаровых молний.

Один из руководителей экспериментов новосибирский профессор А.В. Трофимов рассказывает: "Мы поместили исследователя в установку. И вдруг внутри установки произошла вспышка плазмоида. Потом перед началом работы в зеркалах – минута в минуту – над нашим зданием стал появляться светящийся объект в виде диска. Он исчезал, как только мы прекращали работу. Так было семь раз. А дальше вообще начинаются чудеса... Когда в момент подготовки к передаче мысленных образов мы внесли в зеркала символ Н.К. Рериха "Знамя Мира", испытатель был отброшен неким силовым полем. Было страшно. Мы не были к этому

готовы, у нас не было даже приборов, чтобы все измерить. Единственное – мы зафиксировали по компасу, что север оказался в другой стороне. Я боюсь трактовать причину и до сих пор сохраняю некоторую отстраненность".

Геофизическими службами на Диксоне при этом было зарегистрировано особо сильное возмущение магнито- и ионосферы, а над поселком отмечалось яркое цветное северное сияние. В пяти из семи экспериментов этого периода была отмечена "реакция" информационного поля в виде светящегося объекта со шлейфом, который появлялся и исчезал на полярном небосводе с точностью до минуты в моменты начала и окончания экспериментальных работ в "зеркала Козырева".

"Искушение у наших исследователей войти, приблизиться к установке Козырева было очень большое, – признается профессор Трофимов. – Но приближаешься – возникает животное чувство страха. В два часа ночи 25 декабря один из нас приблизился. Мы почувствовали запах озона, возникла еще одна вспышка, и после этого пространство открылось неожиданным внутренним содержанием. Все, кто входил в "зеркала Козырева", видели огромный поток символов – знаков, светящихся, как неоновые вывески... Сначала мы думали, что это какое-то послание нам. Искушений в трактовках всегда много. Потом мы поняли, что большая часть увиденных символов соотносится с шумерской культурой. Это был миг истории, который прорвался в нашу зону".



В 1997 году новосибирские ученые провели совместные эксперименты с английскими коллегами. В Англии, в Стоунхендже, более двухсот человек принимали дистанционно транслируемую через "зеркала Козырева" информацию из Новосибирска. "Мы, – вспоминает Трофимов, – использовали программу, составленную из знаков шумерской культуры – символов, дошедших до нас на глиняных табличках клинописи. И англичане приняли эти символы. Нас это не удивило. Мы знаем, как сделать, чтобы переданная информация была принята. Удивило другое. Кроме этих символов, было принято еще около семидесяти, которые мы не передавали. И все они оказались знаками шумерской культуры. То есть каким-то образом мы вошли в тот горизонт информационного хранилища, на ту полочку, которая относится к шумерскому этапу развития нашей цивилизации".

Надо добавить, что эксперименты с "зеркалами Козырева" на Диксоне были посвящены и чисто прикладным, медицинским проблемам – диагностике и лечению на расстоянии (из Франции). Ученые убедились: такое лечебное воздействие возможно.

Академик Казначеев считает, что описанные феномены – это реакция информационного поля Земли на "внедрение" в него с помощью "зеркал Козырева" человеческих мыслеформ. Не исключено, что так оно и есть. Но тогда возникает вопрос: какой же силой обладает информация, если она способна вызывать подобные физические явления? Что же происходит в фокусе вогнутых зеркал, если на мысль человека, помещенного в него, начинает отзываться

планета (а возможно, и иной разум)?" (nauka.forblabla.com/blog/46140714724/Zerkala-Kozyireva?from=mail&l=bnq_bn&bp_id_click=43318686543 &bpid=43318686543).

Приведем *несколько случаев из практики "созерцания умерших"*, которые приводят Р.Моуди и П.Перри.

"Я сидел в комнате один, и вдруг туда вошла женщина. Увидев ее, я ощутил, что знаю ее, но она вошла слишком неожиданно, и у меня ушло несколько секунд на то, чтобы собраться с мыслями и вежливо поздороваться с ней. Прошло некоторое время, возможно почти минута, прежде чем я понял, что эта женщина – моя бабушка по отцовской линии, умершая за несколько лет до этого. Вскинув руки к лицу, я воскликнул: "Бабушка!"

Я смотрел прямо ей в глаза, потрясенный. С любовью и нежностью в голосе бабушка подтвердила, что это именно она, и назвала меня детским прозвищем, которое использовала только она. Когда я осознал, кто эта женщина, на меня нахлынула волна воспоминаний. Не все воспоминания доставляли удовольствие, некоторые были явно неприятными. Если воспоминания о бабушке по матери позитивны, то с бабушкой по отцу дело обстоит иначе.

В частности, мне вспомнилась действовавшая мне на нервы привычка бабушки говорить: "Это мое последнее рождество!" Она говорила это каждый год в течение двух последних десятилетий своей жизни.

И еще она постоянно предупреждала меня, что я отправлюсь прямиком в ад, если нарушу хоть одно из множества божьих предписаний – естественно, в ее толковании. Однажды она вымыла мне рот мылом за то, что я произнес слово, которое она не одобряла. В другом случае, когда я был ребенком, бабушка совершенно серьезно сказала мне, что летать на самолетах – грех. Чаще всего она была раздражена и настроена ко всему негативно.

Однако, глядя в глаза видения, я сразу почувствовал, что стоящая передо мной женщина очень изменилась в лучшую сторону. Я ощутил исходящие от нее тепло и любовь, а также непостижимое для меня сострадание. Бабушка была уверена в себе и весела. Она принесла с собой дух спокойного достоинства и тихой радости.

Я узнал ее не сразу, потому что она выглядела намного моложе, чем в момент смерти, – даже моложе, чем она была, когда я родился. Я не помню, чтобы видел фотографии бабушки в том возрасте, в каком она явилась мне во время этой встречи, но в данном случае это не имеет особого значения, поскольку я узнал ее не только по внешности. Скорее, я узнал бабушку благодаря ее уникальному присутствию и множеству общих воспоминаний, о которых я вкратце упоминал выше. Короче говоря, эта женщина была моей умершей бабушкой. Я узнал бы ее где угодно.

Хочу подчеркнуть, что эта встреча казалась мне чем-то совершенно естественным. Как и у других участников эксперимента, которые встречались с видениями, в моем опыте не было ничего страшного или странного. На самом деле, наш разговор был более непринужденным и приятным, чем все беседы, которые мы вели при ее жизни.

Во время этой встречи речь шла исключительно о наших взаимоотношениях. В течение всей встречи я с изумлением осознавал, что беседую с человеком, которого уже нет, но это никоим образом не мешало общению. Она была передо мной, и, как ни удивителен этот факт, я просто принял его и продолжал беседу.

Мы вспомнили старые времена, поговорили о нескольких эпизодах из моего детства. Она напомнила мне о событиях, которые я забыл. И еще бабушка сообщила мне кое-какую конфиденциальную информацию о ситуации в нашей семье – информацию, неожиданную для меня, но прекрасно объясняющую некоторые моменты нашей жизни. Поскольку многие люди, о ком шла речь, еще живы, я не стану пересказывать эту часть беседы. Но должен сказать, что бабушкины откровения значительно изменили мой взгляд на многие вещи, и я рад, что услышал от нее все это.

Я сказал "услышал", и это не оговорка. Я действительно слышал ее совершенно отчетливо, вот только в голосе ее был какой-то хрустящий электрический оттенок, и от этого он звучал громче и звонче, чем при жизни. Другие участники эксперимента рассказывали о прямом телепатическом общении. У меня тоже было что-то подобное. Хотя большая часть

беседы проходила при помощи слов, время от времени я непосредственно принимал мысли бабушки и чувствовал, что она тоже принимает мои.

Во время встречи бабушка казалась вовсе не "призрачной" или полупрозрачной, но совершенно материальной во всех отношениях и выглядела в точности так же, как любой другой человек. Единственное отличие было в том, что ее окружало слабое свечение или своего рода "углубление" в пространстве, словно она была отдалена от этого физического мира.

По какой-то причине бабушка не позволяла мне прикоснуться к ней. Раза два-три я тянулся к ней, чтобы обнять, но она всякий раз поднимала руки и жестом останавливала меня. Поскольку бабушка недвусмысленно давала мне понять, что прикасаться к ней не следует, я и не настаивал.

Не имею ни малейшего представления, сколько времени по часам заняла эта встреча. Мне показалось, что времени прошло довольно много, но я был настолько поглощен общением, что не смотрел на часы. Если говорить о мыслях и чувствах, которыми мы обменялись, то это должно было занять часа два, но у меня осталось ощущение, что так называемого "реального" времени прошло гораздо меньше.

А как закончилась наша встреча? В какой-то момент я просто почувствовал, что с меня достаточно впечатлений, и сказал "До свидания". Мы пообещали друг другу увидеться еще, и я просто вышел из комнаты. Когда я вернулся, ее уже не было. Видение бабушки исчезло.

Тот случай помог мне примириться в душе с бабушкой. Впервые в жизни я смог увидеть хорошие стороны ее характера и понял проблемы и трудности, которые ей приходилось преодолевать в жизни. Теперь я чувствую по отношению к ней любовь, какой не испытывал до этой встречи.

И еще я вынес из этого визита твердое убеждение, что со смертью жизнь не заканчивается.

Я понимаю, что люди считают подобные встречи с духами галлюцинациями. Как человек, хорошо знакомый с измененными состояниями сознания, я могу утверждать, что моя визионерская встреча с бабушкой полностью согласуется с обычной реальностью, с которой я имею дело всю жизнь. Если бы я назвал этот опыт галлюцинацией, то был бы обязан считать галлюцинацией и всю остальную свою жизнь.

Прошло довольно много времени, прежде чем я освоился в этой комнатухе. Все, как вы и говорили: если ты пытаешься форсировать процесс или гадаешь, получится ли у тебя что-то, ничего не выйдет. Я уже совсем было собрался встать и уйти, но все-таки подумал: "Посижу еще немного" – и успокоился. Думаю, все началось именно благодаря тому, что я успокоился и перестал заботиться о том, получится что-то или не получится.

Я увидел в зеркале туман и, откровенно говоря, на секунду подумал, что вам придется вызывать пожарную команду, поскольку мне показалось, что это дым... Скоро я понял, что это всего лишь туман. Затем в зеркале стали появляться цвета, складывающиеся в образы. Среди них были сцены из моего детства. Очень реалистичные. Меня со всех сторон окружали трехмерные образы. В некоторых из них я узнал события своей жизни, но не во всех.

Одна из сцен: отец сидит на ступеньках крыльца. Момент из глубокого детства, но я хорошо помню его, так что это было просто воспоминание, но очень отчетливое. Я мог прикоснуться к отцу. Во всяком случае, мне так казалось. Но я не чувствовал, что он рядом: это было просто воспоминание, отражающееся в зеркале.

И еще передо мной пробежали картины различных мест, где я никогда не бывал. Очень красивые места. Не знаю, где они находятся, но у меня было ощущение, что видение окружает меня со всех сторон, так что, очевидно, я оказался в самом зеркале.

Там, в зеркале, я чувствовал, что полон энергии как никогда. Я чувствовал, что рядом со мной кто-то есть, но не знал кто. Затем я увидел формирующуюся человеческую фигуру. Человек проявлялся постепенно. Он словно выходил из тьмы на свет.

Это прозвучит странно, но мне казалось, что в зеркале нахожусь я, а он входит из комнаты видений.

Да, я помню совершенно определенно: человек сформировался в комнате видений. На секунду мне показалось, что я нахожусь в зеркале, но затем я вернулся в комнату видений и оказался рядом с этим человеком. Он был приблизительно моего роста. И он непрестанно двигался: вначале из тьмы на свет, а затем из зеркала в комнату видений — очень плавное движение. Он вышел прямо из зеркала. И в то же время именно я двигался взад-вперед, в зеркало и из зеркала. Это продолжалось приблизительно минуту, но в конце концов я окончательно вернулся в комнату и почувствовал, что сижу в кресле.

Должно быть, узнав его, я просто подпрыгнул, ибо это оказался мой бывший партнер по бизнесу. Он был года на два младше меня, и мы проработали вместе пятнадцать лет. И вот однажды, придя домой, жена обнаружила его в душе мертвым: сердечный приступ.

Он умер совсем молодым — тридцать восемь лет, — и у них было четверо детей.

Странно, но пока мы работали вместе, я не считал его своим близким другом. Мы были просто партнерами по бизнесу. Но когда он умер, я совсем захандрил.

Позже моя жена сказала, что она даже думала настоять на том, чтобы я на время лег в больницу.

Как бы там ни было, в комнате видений был именно он, и я видел его отчетливо. Он стоял всего футов в двух от меня. Я был изумлен и совершенно не знал, что делать. Это был он, совсем близко: моего размера, я видел его от пояса и до головы. Фигура была объемной и непрозрачной. Он ходил взад-вперед, и при этом его руки и голова совершенно естественно двигались в трех измерениях.

Он выглядел совсем как перед смертью, разве что немного моложе. У него словно забрали все внешние недостатки, и он был очень бодр.

Партнер был рад меня видеть. Я был изумлен, а он, кажется, нет. Похоже, он отлично понимал, что происходит. Он явно хотел меня подбодрить: сказал, чтобы я не волновался, мол, у него все хорошо. Я уловил его мысль о том, что мы когда-нибудь снова встретимся. Его жена уже мертва, и партнер мысленно сообщил мне, что она с ним, но я с ней не увижусь.

Я не слышал ни слов, ни каких-либо звуков. Мы просто обменивались мыслями. В словах не было потребности.

Я задал партнеру несколько вопросов. Хотелось кое-что узнать об одной из его дочерей, чья судьба меня особенно беспокоила. С тремя его детьми я постоянно поддерживал связь, помогал, чем мог. Но со второй дочерью сразу возникли проблемы. Я пытался наладить с ней контакт, но девушка явно винила меня в смерти отца. Когда она немного подросла, то без обиняков заявила, что папа работал слишком много и от этого умер. Поэтому я спросил у него, что делать, и партнер дал мне исчерпывающий ответ и пролил свет на некоторые вещи.

Когда разговор закончился, он быстро исчез, а я встал с кресла. Выходя из комнаты видений, я немного дрожал от волнения. Я чувствовал, что это именно он, и у меня в этом нет ни малейших сомнений.

Когда я видел картинки с отцом, у меня не возникло ощущения, что он действительно был рядом, а в отношении партнера такое ощущение было. Я совсем не знал, что делать и как себя вести. Но я чувствую, что у меня с ним не осталось никаких невыясненных вопросов.

Этот мужчина настаивает на том, что призрак в комнате с зеркалом был вовсе не иллюзией, а действительно его партнером по бизнесу. Он обосновывает это ощущение ответами партнера на его вопросы. Некоторые из этих вопросов томили его многие годы, а тут за несколько минут общения он получил все ответы.

"Я по-прежнему хотел бы увидеться с отцом, — сказал он, — но, видимо, потребность поговорить с бывшим напарником оказалась сильнее, чем я мог предположить".

Месяцев шесть спустя этот человек рассказал мне, что опыт в психомантеуме и дальше оказывал на него сильное влияние. Он повторил, что у него "не осталось никаких невыясненных вопросов" с партнером и исчезло беспокойство по поводу семьи напарника".

Возможно, ученые вскоре обнаружат, что именно созерцание зеркал послужило источником многих мифов и легенд. Подозреваю, что подобная мысль еще не приходила в голову исследователям, изучающим происхождение мифов. При чтении древних текстов я

обнаруживаю все больше указаний на то, что зеркальные видения оказали заметное влияние на формирование легенд, сыгравших значительную роль в формировании нашей цивилизации.

Тут есть широкое поле для исследования, однако меня прежде всего интересует работа непосредственно с людьми, которые стремятся встретиться с умершими любимыми. Именно в психомантеуме происходят самые захватывающие и загадочные события.

Гораздо лучше, чем я, может сказать об этом одна женщина, пришедшая, чтобы увидеться со своим сыном. Ее сын умер за два года до ее прихода в психомантеум. Он умер от рака, с которым сражался несколько лет. Его борьба с недугом была типична для подобных случаев. Болезнь переходила в стадию ремиссии и, когда все уже думали, что удалось победить ее, возвращалась с новой силой. В конце концов, после нескольких рецидивов, он просто сдался.

Женщина ужасно скучала по сыну. Она пришла в психомантеум лишь ради того, чтобы узнать, закончились ли его страдания.

Весь день мы готовились к встрече, и в сумерках я проводил ее в комнату видений. Женщина осталась довольна сеансом. Она увидела много "видений-воспоминаний" о его детстве. И еще у матери было отчетливое ощущение, что сын находится с ней в комнате призраков. "Он сидел рядом со мной, – рассказывала она. – Мы вместе смотрели фрагменты из нашей жизни".

Приблизительно неделю спустя эта женщина позвонила мне и рассказала невероятную историю. Через несколько дней после сеанса она проснулась ночью из глубокого сна. Она не просто проснулась, но находилась в состоянии "гипербодрствования, то есть сознание было намного более ясным, чем обычно".

В комнате стоял ее сын. Когда женщина привстала на кровати, чтобы рассмотреть его получше, она увидела, что внешние признаки рака исчезли. Сейчас он выглядел радостным и здоровым, как до недуга.

Женщина была безмерно рада. Она встала с кровати и заговорила с сыном. Беседа длилась несколько минут – более чем достаточно, чтобы выяснить, что он счастлив и больше не страдает от боли.

Они успели обсудить многие вещи, включая перестановку в доме, которую она сделала после смерти сына. Она даже провела его по комнатам, показывая новую обстановку.

Наконец до нее дошло, что происходит. Она говорит с призраком покойного сына. "Мне просто не верилось, что это он, – сказала она мне, – и я спросила, можно ли прикоснуться к нему".

Без малейших колебаний призрак шагнул к матери и обнял ее. Затем он поднял ее над землей, как ребенка.

"Все случившееся было совершенно реально. Я думаю, он действительно приходил ко мне, – говорила она. – Теперь я действительно чувствую, что его болезнь и смерть уже позади, и я могу нормально жить своей жизнью".

Подобные случаи лишней раз убеждают меня в том, что я должен непременно продолжать свою работу [Моуди, Перри, 2006].

В посмертии, как показали феномены людей, побывавших в состоянии клинической смерти и возвратившихся к жизни, высшие ценности жизни не исчезают: люди, возвратившиеся к жизни, начинают, как правило, познавать мир, интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Следовательно познание мира выступает ценностью, которая простирается в посмертие. 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.

В связи с этим рассмотрим материал "**Свидетельство учёного, пережившего клиническую смерть**", где повествуется о "сенсационном откровении физика Владимира Ефремова, чудом вернувшегося с того света":

"Владимир Григорьевич записал пережитое во время клинической смерти во всех подробностях. Его свидетельства бесценны. Это первое научное исследование загробной жизни ученым, который сам пережил смерть. Свои наблюдения Владимир Григорьевич опубликовал в журнале *"Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного технического университета"*, а затем рассказал о них на научном конгрессе. Его доклад о загробной жизни стал сенсацией. Придумать такое невозможно! – заявил профессор Анатолий Смирнов, глава Международного клуба ученых.

– До своей клинической смерти считал себя абсолютным атеистом, – рассказывает Владимир Григорьевич. – Доверял только фактам. Все рассуждения о загробной жизни считал религиозным дурманом...

12 марта в доме сестры, Натальи Григорьевны, у меня случился приступ кашля. Почувствовал, что задыхаюсь. Легкие не слушались меня, пытался сделать вдох – и не мог! Тело стало ватным, сердце остановилось. Из легких с хрипом и пеной вышел последний воздух. В мозгу промелькнула мысль, что это последняя секунда моей жизни.

Но сознание почему-то не отключилось. Вдруг появилось ощущение необычайной легкости. У меня уже ничего не болело – ни горло, ни сердце, ни желудок. Так комфортно чувствовал себя только в детстве. Не ощущал своего тела и не видел его. Но со мной были все мои чувства и воспоминания. Я летел куда-то по гигантской трубе. Ощущения полета оказались знакомыми – подобное случалось прежде во сне. Мысленно попытался замедлить полет, поменять его направление. Получилось! Ужаса и страха не было. Только блаженство. Попытался проанализировать происходящее. Выводы пришли мгновенно. Мир, в который попал, существует. Я мыслю, следовательно, тоже существую. И мое мышление обладает свойством причинности, раз оно может менять направление и скорость моего полета.

Все было свежо, ярко и интересно. Мое сознание работало совершенно иначе, чем прежде. Оно охватывало все сразу одновременно, для него не существовало ни времени, ни расстояний. Я любовался окружающим миром. Он был словно свернут в трубу. Солнца не видел, всюду ровный свет, не отбрасывающий теней. На стенках трубы видны какие-то неоднородные структуры, напоминающие рельеф. Нельзя было определить, где верх, а где низ. Попытался запоминать местность, над которой пролетал. Это было похоже на какие-то горы.

Ландшафт запоминался безо всякого труда, объем моей памяти был поистине бездонным. Попробовал вернуться в то место, над которым уже пролетел, мысленно представив его. Все вышло! Это было похоже на телепортацию.

Пришла шальная мысль: до какой степени можно влиять на окружающий мир? И нельзя ли вернуться в свою прошлую жизнь? Мысленно представил старый сломанный телевизор из своей квартиры. И увидел его сразу со всех сторон. Я откуда-то знал о нем все. Как и где он был сконструирован. Знал, где была добыта руда, из которой выплавляли металлы, которые использованы в конструкции. Знал, какой сталевар это делал. Знал, что он женат, что у него проблемы с тещей. Видел все связанное с этим телевизором глобально, осознавая каждую мелочь. И точно знал, какая деталь неисправна. Потом, когда меня реанимировали, поменял тот транзистор Т-350 и телевизор заработал...

Было ощущение всесильности мысли. Наше КБ два года билось над решением сложнейшей задачи, связанной с крылатыми ракетами. И я вдруг, представив эту конструкцию, увидел проблему во всей многогранности. И алгоритм решения возник сам собой. Потом я записал его и внедрил.

Мое информационное взаимодействие с окружающей обстановкой постепенно утрачивало односторонний характер. На сформулированный вопрос в моем сознании появлялся ответ. Поначалу такие ответы воспринимались как естественный результат размышлений. Но поступающая ко мне информация стала выходить за пределы тех знаний, которыми обладал при жизни. Знания, полученные в этой трубе, многократно превышали мой прежний багаж!

Я осознал, что меня ведет Некто вездесущий, не имеющий границ. И Он обладает неограниченными возможностями, всесилен и полон любви. Этот невидимый, но осязаемый всем моим существом субъект делал все, чтобы не напугать меня. Я понял, что это Он показывал мне явления и проблемы во всей причинно-следственной связи. Я не видел Его, но чувствовал остро-остро. И знал, что это Бог..." (memoriam.ru/main/after_death?id=219).

Если процесс рождения человека на этапе тезиса предполагает прохождение через туннель – родовый канал, то этап синтеза предполагает этот же процесс, но на более высоком уровне развития – прохождение посмертного туннеля, о чем свидетельствует опыт людей, переживших состояние, называемое "клинической смертью". Первые описания околосмертного опыта можно найти у Платона в "Мифе об Эре" в 10-й книге его произведения "Государство", написанного в 420 г. до н.э.

В связи с этим отметим, что живые организмы в преддверии своей смерти переживают всплеск энергии: больные люди, находящиеся на смертном ложе, перед своей кончиной встают, принимают пищу; имеет место кризис, сопровождающийся улучшением здоровья смертельно больных людей; интересно, что психически больные люди, находящиеся во невменяемом состоянии, перед смертью приходят в сознание – осознают себя и окружающую среду.

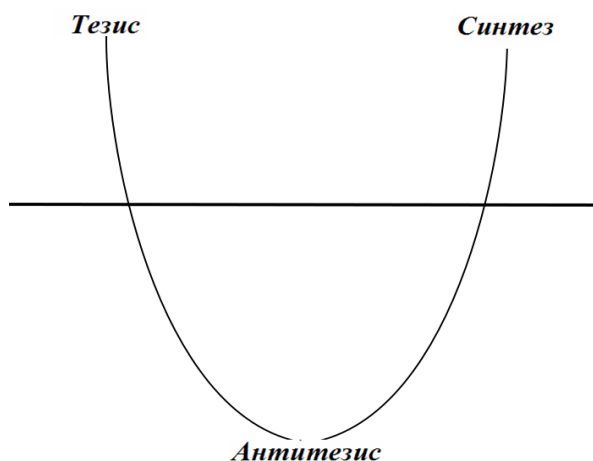


Рис. 39. Волновая модель реальности, объясняющая феномен максимальной энергии в момент рождения и умирания: тезис (рождение: максимум энергии) – антитезис (минимум энергии) – синтез (умирание: снова максимум энергии)

В момент смерти в кровь выбрасываются недифференцированные клетки крови. Такой всплеск энергии приводит и к тому, что у повешенных мужчин наблюдается семяизвержение, вызванное повышением энергетического тонуса, имеющем место в смертельно критические моменты существования человека: ведь если данный тонус в состоянии умирания должен упасть до самой нижней, нулевой, отметки, то синусоида колебаний энергетического тонуса перед этим падением в нуль должна подняться до своих наивысших показателей.

По этой же причине в госпиталях у умирающих солдат фиксируется повышение сексуальной активности (эрекция члена), поскольку повышение энергетического тонуса зачастую приводит к эскалации базальной (фундаментальной, глубинной) активности организма – сексуальной.

В целом, можно сделать парадоксальный вывод: процесс нормального (не насильственного) умирания организма, сопровождающийся необычайным повышением его жизненного тонуса, сопровождается состоянием высшего блаженства⁸⁴, которое данный организм когда-либо испытывал – это есть закономерный и вполне логический итог жизни человека, который при рождении также испытывает необычайный прилив энергии.

⁸⁴ В подавляющем большинстве случаев после клинической смерти у людей в памяти остаются в основном положительные эмоции, даже если к этой стадии привели очень болезненные повреждения. К такому выводу пришли бельгийские учёные, проанализировавшие рассказы переживших это явление пациентов и сопоставившие их с активностью мозга в бессознательном состоянии. Люди, имевшие столь необычный опыт, описывали его как богатое эмоциями переживание с ощущениями, не соответствующими телесным, и туннелями света (<http://www.vesti.ru/m/doc.html?id=1734170>).

Рождение и умирание, таким образом, выступают зеркальными процессами ("тезисом" и "синтезом"), когда подобный же прилив энергии наблюдается и в момент смерти живых организмов, испытывающих при этом **высший экстаз**.

Предсмертное критическое состояние, вызывающее прилив энергии, может приводить к тому, что человек начинает любить окружающую среду, в том числе и людей, причастных к его гибели, о чем иногда повествуют некоторые писатели. Данный феномен проявляется в **стокгольмском синдроме**, не включённом ни в одну международную систему классификации психиатрических заболеваний и описывающем травматическую связь, в основе которой находится взаимная или односторонняя симпатия, возникающая между жертвой и агрессором в процессе захвата, похищения и/или применения (или угрозы применения) насилия.

Специалисты американского Центра хосписной и паллиативной помощи в Буффало завершили 10-летнее исследование и сделали довольно интригующее и загадочное открытие: оказывается, незадолго до смерти к людям начинают приходить одни и те же сны.

Люди, перенёвшие так называемую клиническую смерть, то есть обратимый этап смерти, который является своего рода переходным периодом между жизнью и биологической смертью, зачастую рассказывают о странных видениях. Как правило, у них перед глазами проносится вся жизнь, после чего они обнаруживают себя в тёмном тоннеле, который заканчивается ярким светом, а некоторые даже встречают давно умерших родственников.

Однако необычное исследование, которым на протяжении 10 лет занимались врачи из Центра хосписной и паллиативной помощи в Буффало во главе с Кристофером Керром, показывает, что ещё за три недели до смерти людей начинают посещать странные видения — одинаковые сны. Наблюдая за умирающими пациентами, которых за это время набралось более 13 тысяч, специалисты обнаружили, что 88% людей накануне кончины видят невероятно яркие сны.

По словам пациентов, в 72% случаев во сне они общались с умершими родственниками и друзьями, испытывая при этом тёплые чувства. 59% пациентов в своих последних снах паковали чемоданы или покупали билеты — в общем, собирались в последний путь. Некоторые уже ехали в поезде или летели в самолёте, а иногда также обнаруживали рядом с собой давно умерших родных, с которыми радостно общались.

29% пациентов тоже видели во сне своих близких и друзей, но исключительно живых. Наконец, 28% наблюдали в своих предсмертных снах разные воспоминания из уходящей жизни — те или иные события, оставившие приятное впечатление. Исключением стали умирающие дети: чаще всего им снились покойные домашние животные, которых они узнавали. Снились и взрослые, но их маленькие пациенты не могли вспомнить.

Загадочные сновидения начинаются примерно за 10–11 недель до смерти, причём за 3 недели их частота стремительно увеличивалась, а сны становились всё ярче. К сожалению, объяснить этот феномен Кристофер Керр и его команда не в силах. Быть может, накануне смерти в мозге начинают происходить какие-то изменения, которые приводят к появлению подобных снов. Ясно одно: это успокаивает людей и уменьшает страх скорой смерти.

(http://potustorony.ru/news/pered_smertju_ljudi_vidjat_odni_i_te_zhe_sny/2019-03-07-1359)

Считается, что под воздействием колоссального психологического шока заложники (мученики) начинают сочувствовать своим захватчикам, оправдывать их действия, и в конечном счете отождествлять себя с ними, иногда перенимая их идеи, что может приводить к тому, что они начинают считать свою жертву необходимой для достижения "общей" цели. Данный синдром, который иногда имеет место на бытовом уровне, известно также и под такими терминами, как "синдром идентификации заложника" (*Hostage Identification Syndrome*), "синдром здравого смысла" (*Common Sense Syndrome*), "стокгольмский фактор" (*Stockholm Factor*), "синдром выживания заложника" (*Hostage Survival Syndrome*) и др.

Авторство термина "стокгольмский синдром" приписывают криминалисту Нильсу Бейероту (*Nils Bejerot*), который ввёл его во время анализа ситуации, возникшей в Стокгольме во время захвата заложников в августе 1973 года. Механизм психологической защиты, лежащий в основе стокгольмского синдрома, был впервые описан Анной Фрейд в 1936 году, когда и получил название "идентификация с агрессором". Некоторые исследователи полагают, что стокгольмский синдром

является не психологическим парадоксом, не расстройством (или синдромом), а скорее нормальной реакцией человека на **сильно травмирующее психику событие** [James, 1985; Slatkin, 2008; Stockholm syndrome, 2008; Бартол, 2004, с. 289].

Повышение жизненной энергии в момент умирания живых организмов (животных и растений) фиксируется опытами супругов Кирлиан и К.Г. Короткова по газоразрядному фотографированию живых объектов, позволяющему зафиксировать их "ауру" – светящийся кокон, который перед смертью значительно увеличивает свою яркость.



Рис. 40. Кирлиановская съемка живых объектов

Известно, что немецкий учёный и врач П. Мендель разработал методику диагностики болезней на основе снимка пальцев рук методом Кирлиан, когда десять пальцев человека через озвученные точки имели связи со всеми внутренними органами тела.

Увеличение яркости ауры, что можно назвать **итогами всплеском всех сил организма**, выступает преддверием третьего этапа развития, на котором наблюдается синтез противоположностей. Для иллюстрации данного вывода приведем интервью с автором метода анализа жизненной перспективы человека, Е.В. Черносвитовым.

"Я давно обратил внимание на то, что все посмертные маски людей почти симметричны, – рассказывает Е.В.Черносвитов, – а в жизни обе половинки лица разные. Проведите простой эксперимент: возьмите свою фотокарточку и приложите к ней перпендикулярно зеркало с двумя отражающими сторонами. Посмотрите сначала на то, что показывает нам лицо, составленное из двух правых половинок (одна – на фотокарточке, а другая – та же самая, но отраженная в зеркале). Оно похоже на ваше лицо, но только в той или иной степени. Посмотрите на свое лицо, составленное из двух левых половинок. Тоже найдете частичное сходство. Но самое удивительное, эти два типа вашего лица – "правое" и "левое" – наверняка будут отличаться друг от друга!

– Вы увидите очень важную вещь, – поясняет Е.В.Черносвитов, – разница между "правыми" и "левыми" лицами с годами уменьшается. Причем в геометрической прогрессии. Поэтому я могу вычислить точную продолжительность жизни арифметически.

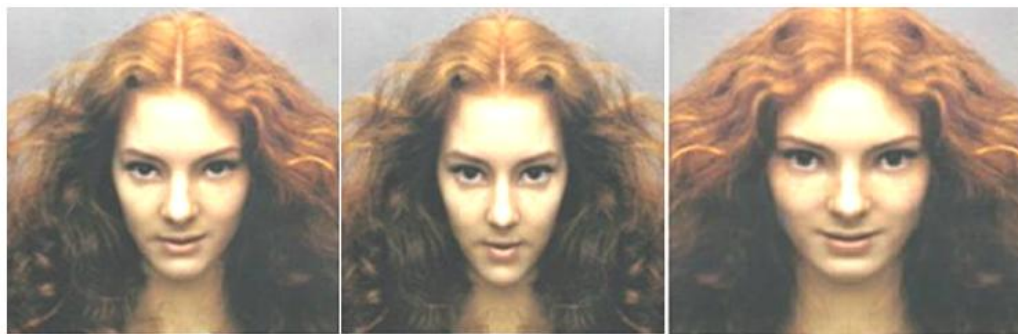


Рис. 41. Асимметрия как метод анализа перехода жизни и смерти

Профессор раскидал на столе фото людей всех возрастов.

– Заметьте, – подчеркивает Е.В.Черносвитов, – именно благодаря асимметрии молодые лица такие выразительные – с яркими чертами. А с годами лицо как будто сглаживается, расплывается. И уже ближе к смерти разница в "левых" и "правых" портретах исчезает вовсе. Посмертные маски и выражают эту абсолютную симметрию. Вне зависимости от того, какую смерть принял человек – свою, по возрасту, по болезни ли, или насильственную, от чужой руки.

– С точки зрения учения о функциональной асимметрии человека полушария его головного мозга выполняют разные функции. Левое, помимо того, что отвечает за поведение человека, еще и как бы постоянно получает сигналы из будущего, чтобы корректировать действия "носителя" ("Что со мной произойдет, если я поступлю так или так?"). А правое, ответственное за чувства, эмоции и осмысление, "смотрит" в прошлое ("Как я тогда пережил похожую ситуацию?"). А между прошлым и будущим вспыхивает искорка нашего самосознания – миг или то, что мы называем настоящим. И в итоге у одного человека больше "скапливается" прошлого, и он живет, оглядываясь назад, а другой весь устремлен в будущее – и все это отражается на живом лице. А умирая, человек теряет эти различия.

На лице застывает тот самый миг только настоящего. И этот феномен также фиксирует посмертная маска.

– Сложности в определении даты смерти весьма значительные. Формулу-то мы выработали, а "техническое" решение еще впереди. Так, необходимо создать программы для компьютерных исследований. Ведь куда было бы проще: вы вводите в компьютер несколько фотографий разных лет и нынешнюю, а на экране видите свою посмертную маску с точной датой вашей смерти. А пока "вручную" формула работает стопроцентно.

– Программу можно переписать?

Отвечает руководитель Международного тренингового центра Игорь Вагин:

– Человек – это мощный компьютер со множеством программ, поддающихся корректировке. В подсознании запрограммирована и событийно оформлена даже дата нашей кончины. А следовательно, и эту программу можно переписать. На своих семинарах мы предлагаем путешествие во времени. Каждому под гипнозом можно показать дату его смерти и даже отодвинуть ее на желаемый срок. Человек во время транса четко определяет момент, когда его уже нет в этом мире. Мы возвращаемся и ищем день и место его смерти: была ли это авария на дороге или болезнь. Если нужно передвинуть дату, виртуально достраиваем ситуацию до счастливого исхода: например, чтобы не попасть в аварию, заставляем остановить машину. Образно говоря, конечно. Человек сам выбирает вариант развития событий для выживания и благополучно переходит роковой Рубикон. Но важно, чтобы подсознание это приняло и осуществило в реальной ситуации как приказ" [*Черносвитов, 2004*].

Как видим, *околосмертные переживания обнаруживают новую стратегию познания мира, новые критерии движения мысли.*

В последнее время все чаще появляются документальные свидетельства людей, побывавших в состоянии клинической смерти. Так, в "*Путевых заметках коматозника*" доктор Эбен Александер (*Dr. Eben Alexander*), нейрохирург с 25-летним стажем, профессор, преподававший в Медицинской школе Гарварда (Harvard Medical School), пишет о своем опыте клинической смерти, который подвинул его к выводу, что, скорее всего, он "заглянул в рай". Медик запомнил то, что там увидел. И спустя некоторое время, в 2012 году, изложил свои "путевые заметки" в книге, которую назвал соответствующим образом: "Доказательство рая: путешествие нейрохирурга в загробную жизнь" (*Proof of Heaven: A Neurosurgeon's Journey into the Afterlife*).

В связи с этим приведем интервью нейрохирурга журналу *Newsweek*:

Как нейрохирург, я не верил в феномен "послесмертного" опыта. Будучи сыном нейрохирурга, я рос в научном мире. Я последовал примеру отца и стал академическим нейрохирургом, преподавал в Гарвардской медицинской школе и других университетах. Я понимаю, что происходит с мозгом, когда люди находятся на грани смерти, и я всегда считал, что путешествия за границами собственного тела, которые описывают те, кому удалось избежать смерти, имеют вполне научное объяснение. Мозг – удивительно сложный и чрезвычайно тонкий механизм. Уменьшите количество кислорода, которое ему необходимо,

до минимума, и мозг среагирует. То, что люди, перенесшие тяжелые травмы, возвращаются из своего "путешествия" со странными историями, не было новостью. Но это не значило, что их путешествия были реальными.

Хотя я считал себя христианином, я больше назывался таковым, чем действительно был. Я не завидовал тем, кто верил в то, что Иисус был больше, чем просто хороший человек, пострадавший от общества. Я глубоко сочувствовал тем, кто верил в то, что где-то там есть Бог, который истинно любит нас. На самом деле, я завидовал тому чувству безопасности, которое давала этим людям их вера. Но как ученый я просто знал, а не верил. Тем не менее, осенью 2008 года, после семи дней в коме, в течение которых кора моего головного мозга (КГМ) не работала, я испытал нечто настолько глубокое, что оно дало мне научные основания верить в жизнь после смерти. Я знаю, подобные высказывания вызывают скепсис, поэтому расскажу свою историю языком ученого и с его же логикой.

Рано утром четыре года назад я проснулся с сильнейшей головной болью.

На протяжении нескольких часов кора мозга, контролирующая мысли и эмоции и, по сути, делающая нас людьми, была "закрыта". Врачи вирджинского *Lynchburg General Hospital*, где я сам работал нейрохирургом, решили, что я каким-то образом заразился очень редким заболеванием — бактериальным менингитом, который в основном атакует новорожденных. Бактерии *E. coli* проникли в мою спинномозговую жидкость и пожрали мой мозг. Когда я прибыл в отделение неотложной помощи, мои шансы на то, что я буду жить, а не лежать овощем, были крайне низкими. Скоро они снизились практически до нуля. Семь дней я лежал в глубокой коме, мое тело не реагировало на раздражители, а мозг не функционировал. Затем, утром седьмого дня, когда врачи решали, стоит ли продолжать лечение, мои глаза распахнулись.

Научного объяснения тому факту, что пока мое тело было в коме, мой ум и мой внутренний мир были живы-здоровы, нет. В то время как нейроны коры головного мозга были побеждены бактериями, мое сознание отправилось в другую, куда большую, Вселенную — измерение, которое я себе даже не мог представить и которое мой докоматозный разум предпочел бы назвать "нереальным". Но это измерение, то самое, описанное бесчисленным количеством людей, переживших клиническую смерть и другие мистические состояния, существует. Оно есть, и то, что я увидел и узнал, буквально открыло мне новый мир: мир, в котором мы представляем собой гораздо больше, чем просто мозг и тело, и где смерть — это не затухание сознания, а, скорее, глава большого и весьма позитивного путешествия. Я не первый человек, обнаруживший доказательства того, что сознание существует за пределами тела. Эти истории так же стары, как и история человечества. Но, насколько я знаю, никто до меня никогда не бывал в этом измерении, пока а) их кора мозга совершенно не функционировала и б) их тело находилось под наблюдением врачей.

Все основные аргументы против опыта пребывания в загробном мире основываются на том, что эти события являются результатом "неисправности" КГМ. Свой же опыт, однако, я пережил при полностью неработающей коре. Согласно современному медицинскому пониманию мозга и ума, я никак не мог испытать даже отдаленное подобие того, что мне довелось пережить.

Я несколько месяцев пытался осознать и смириться с тем, что со мной случилось. В начале своих приключений я был в облаках. Больших, пушистых, розовато-белых, плывших по сине-черному небу. Высоко-высоко над облаками летела стая прозрачных мерцающих существ, оставляющих за собой длинные следы, как у самолетов. Птицы? Ангелы? Эти слова всплыли позже, когда я записывал свои воспоминания. Но ни одно из этих слов не сможет описать тех существ. Они просто отличались от всего, что было на этой планете. Они были более продвинутыми. Высшей формой жизни.

Сверху донесся звук, словно пел прекрасный хор, и я подумал: "Это от них?" Позже, думая об этом, я пришел к выводу, что звук родился из радости этих существ, выросших вместе, — они просто не могли сдерживать ее. Звук был ощутимым и почти материальным, как дождь, который вы чувствуете на вашей коже, не промокая при этом до костей.

Большую часть моего путешествия кто-то находился со мной рядом. Женщина. Она была молодой, и я в деталях помню, как она выглядела. У нее были высокие скулы и темно-синие глаза. Золотисто-русые косы обрамляли ее прекрасное лицо. Когда я впервые увидел ее, мы ехали вместе по сложной узорчатой поверхности, в которой через некоторое время я опознал крыло бабочки. Вокруг нас кружили миллионы бабочек, вылетающие из леса и возвращающиеся обратно. Это была река жизни и цвета, разлившаяся в воздухе. Одежда женщины была простой, как у крестьянки, но ее цвет, голубой, синий и оранжево-персиковый, – таким же ярким, как и все, что нас окружало. Она посмотрела на меня таким взглядом, что, если бы вы оказались под ним хотя бы на пять секунд, вся ваша жизнь наполнилась бы смыслом вне зависимости от того, что вы пережили. Это был не романтический взгляд. Это не был взгляд друга. Это был взгляд за пределами всего этого. Нечто более высокое, включающее в себя все виды любви, и в то же время гораздо большее.

Она говорила со мной без слов. Ее слова проходили сквозь меня, как ветер, и я сразу понял, что это правда. Я знал это так же, как и то, что окружающий нас мир реален. Ее сообщение состояло из трех предложений, и если бы мне пришлось перевести их на земной язык, они означали бы следующее: "Тебя всегда любят и заботятся о тебе, дорогой. Тебе нечего бояться. Нет ничего такого, что ты бы мог сделать неправильно".

Ее слова вызвали во мне огромное чувство облегчения. Словно мне объяснили правила игры, в которую я играл всю жизнь, не понимая их. "Мы покажем тебе много всего, – продолжила женщина. – Но потом ты вернешься".

После этого у меня остался только один вопрос: вернусь куда? Дул теплый ветер вроде того, какой бывает в теплый летний день. Чудесный бриз. Он изменил все вокруг, словно окружающий мир зазвучал на октаву выше и приобрел более высокие вибрации. Хотя я мог говорить, я начал задавать ветру вопросы молча: "Где я нахожусь? Кто я? Почему я здесь?" Каждый раз, когда я беззвучно задавал свои вопросы, ответ приходил моментально в виде взрыва света, цвета, любви и красоты, проходящих сквозь меня волнами. Что важно, эти взрывы не "затыкали" меня, а отвечали, но так, чтобы избежать слов – я непосредственно принимал мысли. Не так, как это происходит на Земле – смутно и абстрактно. Эти мысли были твердыми и быстрыми, горячими, как огонь, и мокрыми, как вода, и как только я принял их, я мгновенно и без особых усилий понял концепции, на осознание которых в своей обычной жизни я бы потратил несколько лет.

Я продолжал двигаться вперед и оказался у входа в пустоту, совершенно темную, бесконечную по размеру, но невероятно успокаивающую. Несмотря на черноту, она была переполнена светом, который, казалось, исходил от сияющего шара, что я ощущал рядом с собой. Он был словно переводчиком между мной и окружающим миром. Та женщина, с которой мы гуляли по крылу бабочки, вела меня при помощи этого шара.

Я прекрасно знаю, насколько необычно и откровенно невероятно все это звучит. Если бы кто-то, даже врач, рассказал мне такую историю, я был бы уверен, что он пребывает в плену каких-то заблуждений. Но то, что случилось со мной, было далеко не бредом. Это было так же реально, как любое событие в моей жизни – как день свадьбы и рождение двух моих сыновей. То, что случилось со мной, требует объяснения. Современная физика говорит нам, что Вселенная едина и безраздельна. Хотя мы, кажется, живем в мире разделений и различий, физика говорит нам, что каждый объект и событие во Вселенной сотканы из других объектов и событий. Истинного разделения не существует. До того, как я пережил свой опыт, эти идеи были абстракциями. Сегодня же они являются реалиями. Вселенная определяется не только единством, но и – теперь я знаю это – любовью. Когда я почувствовал себя лучше, я попытался рассказать другим о своем опыте, но их реакцией было вежливое недоверие. Одним из немногих мест, где я не столкнулся с такой проблемой, стала церковь. Войдя туда в первый раз после комы, я посмотрел на все другими глазами. Цвета витражей напомнили мне об искрящихся красотой пейзажах, которые я видел в высшем мире, а басы органа – о мыслях и эмоциях, которые я там пережил. И, самое главное, изображение Иисуса, делящегося хлебом со своими учениками, пробудило во мне память о словах, сопровождавших все мое путешествие – что Бог любит меня безоговорочно. Сегодня многие считают, что духовные

истины потеряли свою силу и что путь к истине – это наука, а не вера. До своего опыта я и сам так думал. Но теперь я понимаю, что такое мнение было слишком простым. Дело в том, что материалистический взгляд на наши тело и мозг обречен. Его место займет новый взгляд на ум и тело. Чтобы сложить эту новую картину реальности, потребуется много времени. Ее не смогу закончить ни я, ни мои сыновья. Действительность слишком пространна, сложна и таинственна. Но, в сущности, она покажет Вселенную развивающейся, многомерной и изученной вплоть до последнего атома Богом, который заботится о нас так, как ни один родитель о своем ребенке. Я по-прежнему врач и человек науки. Но на глубинном уровне я очень отличаюсь от того человека, которым был раньше, потому что я увидел эту новую картину реальности. И, можете поверить мне, каждый этап работы, которую придется проделать нам и нашим потомкам, стоит этого (сокращенный перевод, осуществленный на сайте <http://www.yoki.ru>).

В 1898 г. Профессор А. Г. Гейм опубликовал свое ставшее классическим научное исследование несчастных случаев, связанных с падением с высоты в книге *“Несколько слов о роковых падениях”*.

Данная книга была написана на основе собственного 25-летнего опыта пребывания в горах, сдержит сотни интервью с теми, кто выжил после падения (альпинистами, кровельщиками и др.).

Почти 95 % опрошенных показали, что они не испытывали при этом ощущения надвигающейся беды, ни парализующего страха, какой бывает у человека в менее опасных обстоятельствах (скажем в случае внезапного пожара). Нет никакого волнения, отчаяния или боли, – скорее наоборот, обнаруживается спокойствие, уверенность, собранность, полное принятие всего, ускоренная работа мысли. Напряжение умственной деятельности резко возрастает, увеличиваясь в сотни раз, взаимосвязь событий и их вероятный исход видятся с предельной ясностью, а смятения нет вовсе. Время словно раздвигается. Человек действует с поразительной быстротой, исходя из точной объективной ситуации. В ряде случаев перед глазами, словно на киноленте, “прокручивается” вся предыдущая жизнь. И наконец, падая в бездну, человек вдруг начинает слышать дивную музыку и окунается в иссиня-голубое небо с розовыми облаками. Сознание безболезненно отключается (обычно в момент удара), а сам удар можно лишь услышать, но не почувствовать. Профессор Гейм описал также свое собственное падение с горы (во время которого он машинально хватался за шляпу, слетавшую с головы), когда падал с высоты около двадцати метров. Он вспоминал, как отчаянно пытался снять очки и покрепче ухватиться за апепеншок, как переживал, что пропустит свою первую лекцию в университете, а заодно пытался мысленно утешить свою семью. Затем, пишет он, я увидел всю свою жизнь во всех ее красках, словно не сцене, находящейся где-то вдалеке. Себя я видел в роли главного героя этой “пьесы”. Все было пронизано небесным светом и ощущением прекрасного, без всякой примеси горя, страха или боли... Возвышенные, исполненные гармонии мысли заполнили мое сознание и соединили все образы воедино. Подобно волшебной музыке, блаженное спокойствие захлестнуло мою душу.

Для большинства людей смерть окутана облаком страха. Однако людям, столкнувшимся лицом к лицу со смертью в бою, во время тяжелой болезни или несчастного случая и все-таки выжившим, свойственна способность избавляться от страха не только перед смертью, но и перед другими жизненными испытаниями. Исследования, проведенные врачами Э. Каблер-Росс, Р. Моуди и другими, показывают, что пациенты, испытавшие клиническую смерть и вернувшиеся к жизни, полностью избавились от страха смерти, осознав, что смерть есть не конец, а начало чего-то нового. Каблер-Росс обнаружила также, что чем более наполненной жизнью живет человек, тем меньше он боится умереть. И наоборот – более всего боятся смерти те, чья жизнь прожита тускло, без всяких приключений.

Одна женщина рассказывала о своей клинической смерти во время родов. Доктор, принимавший роды, склонился на дней со слезами на глазах. Сознание же женщины при этом было живо и она чувствовала, как что-то влечет ее “в округлую, неопределенных очертаний комнату, залитую розовым светом”, Она также чувствовала, как лишилась тела и ощущения времени. Она испытывала “чувство полного, невыразимого покоя и умиротворения”. Однако мысль о ее старшем сыне заставила ее вернуться к жизни. По прошествии некоторого времени

после клинической смерти она восстановила свое физическое и духовное здоровье и стала впоследствии признанным писателем.

К. Юнг в книге *“Воспоминания, сновидения. Размышления”* (К., 1994, с. 307) выразил точку зрения на жизнь после смерти. Юнг так описывает одно из своих видений:

"Однажды ночью я лежал без сна и размышлял о внезапной смерти одного моего друга, чьи похороны происходили за день до этого. Эта смерть потрясла меня. Вдруг у меня возникло чувство, что он здесь, в этой комнате. Мне показалось, будто он стоит в изголовки моей кровати и требует, чтобы я пошел за ним. У меня не было ощущения призрачности, – это был его зримый образ, созданный моим воображением... он шагнул к двери и сделал мне знак – следовать за ним... Он вывел меня из дому и повел через сад к его дому... Я вошел, и он провел меня в свой кабинет. Он встал на скамеечку и показал мне на вторую из пяти книг в красных переплетах, что стояли на второй полке сверху. На этом видение оборвалось... Это было так странно, что на следующее утро я отправился к вдове и спросил, нельзя ли мне посмотреть библиотеку покойного. Там, ... как в моем видении, под книжным шкафом стояла маленькая скамеечка, но даже прежде, чем я подошел к шкафу, я увидел пять книг в красных переплетах. Я стал на скамеечку, чтобы прочесть заглавия. Это были переводы романов Золя. Второй том назывался *“Завещание мертвеца”*. Содержание его показалось мне не интересным, но заглавие было в высшей степени показательным".

Д. Роузен [Rosen, 1973] провел беседы с одиннадцатью людьми, выжившими после попытки самоубийства в форме прыжка с моста *“Золотые ворота”* и с моста *“Залива”* между Окландом и Сан-Франциско. Он воссоздал их жизненную ситуацию и психосоматическое состояние перед попыткой самоубийства, рассмотрел мотивацию, приведшую к такой трагической развязке, расспросил о переживаниях во время падения и действиях по спасению, изучил изменения личности и жизненного стиля, произошедшие в результате этих переживаний.

Он обнаружил глубокие изменения у всех, кто остался живым после такой попытки. Это были поразительные эмоциональные и психосоматические улучшения, активное наслаждение жизнью, обнаружение духовных измерений существования или обновления прежних религиозных убеждений.

Переживания, приведшие к этим изменениям, включали в себя падение и около десяти минут плавания в холодной воде. Поскольку несколько минут в холодной воде не могут привести к таким глубоким трансформациям (это было вполне основательно исследовано и показано во время домедикаментозной психотерапии), эти трансформации, очевидно, следует приписать переживаниям во время падения, длящегося около трех секунд. Хотя общий процент смертности при таких прыжках составляет около 99 %, большинство людей, с которыми беседовал Роуз, остались практически невредимыми.

Следовательно, захватывающие внутренние переживания, длившиеся около трех секунд, порождали результаты, которых, возможно, не могли создать годы фрейдовского анализа. Нужно иметь в виду, что в необычных состояниях сознания субъективное переживание времени радикально изменяется. В течение нескольких секунд человек может пережить богатую и сложную последовательность событий, которая субъективно длится долгое время или даже кажется вечностью.

История психиатрии содержит много примеров попытки использовать мощные переживания для терапии. В Древней Индии, например, использовали нападения специально обученного слона, который останавливался прямо перед пациентом.

ЛИТЕРАТУРА

Барашенков В.С. Эти странные опыты Козырева // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.13874, 10.10.2006

Бартол Курт. Психология криминального поведения. – М.: Olma Media Group, 2004. – 352 с.

- Гроф С., Хэлифакс Дж. Человек перед лицом смерти. – Пер. с англ. А. И. Неклесса – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 246 с.
- Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
- Капра Ф. Уроки мудрости. – М., 1996. – 318 с.
- Карпенко М. Вселенная Разумная. – М., 1992. – 400 с.
- Моуди Р. Жизнь до жизни. Жизнь после жизни. – К.: София, 1994. – 352 с.
- Моуди Р. Дальнейшие размышления о жизни после жизни / Р. Моуди. – К.: София, 1996. – 224 с.
- Моуди Р., Перри П. Воссоединение. Общение с потусторонним миром. – М.: София, 2006. – 240 с.
- Правдивцев В.Л. Эти загадочные зеркала... Взаимодействие человека с зеркалами. – М.: Изд-во РИЦ МДК, 2002. – 580 с.
- Moody R. Life after Life. – N. Y., 1977.
- Slatkin Arthur. The Stockholm Syndrome Revisited // The Police Chief Magazine, Vol.LXXV, No.12, December 2008;
- Stockholm syndrome: psychiatric diagnosis or urban myth? // Acta Psychiatrica Scandinavica, Volume 117, Issue 1, pages 4-11, January 2008.
- Turner James T.. Factors Influencing the Development of the Hostage Identification Syndrome // Political Psychology, Vol.6, No.4, 1985, pp.705-711.

2.18. НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ

1. Адаптивное обучение

Это образовательный метод, при котором используется в качестве интерактивного обучающего устройства компьютер. Компьютер приспособливает представление учебного материала под нужды студента, чаще всего это происходит в форме ответов на вопросы и задания. Смысл такого обучения состоит в том, чтобы при помощи компьютера объединить интерактивные возможности студента и наставничество преподавателя, с которым может общаться студент. Технология включает аспекты, полученные из разных областей знаний, включая информационные технологии, педагогику и психологию.

2. Виртуальный класс

Виртуальный класс – это онлайн обучающая среда. Среда может базироваться в Интернете с доступом к ней через портал или создаваться программным обеспечением, для чего потребуются загрузить установочные файлы. Подобно тому, как в настоящей классной комнате, студент в виртуальном классе участвует в синхронном обсуждении, что означает, что преподаватель и студенты заходят в виртуальную учебную среду одновременно.

3. MOOC

MOOC – это аббревиатура, означающая "массовые открытые онлайн курсы". Она отсылает нас к интернет-классам, созданным для большого числа участников. Обычно слушатели MOOC просматривают видео-лекции – как правило, нарезанные на 10-15-минутные ролики – и участвуют в онлайн обсуждении на форуме вместе с преподавателями и другими слушателями. Некоторые MOOC требуют от студентов прохождения проверочных заданий и тестов, предполагающих выбор ответа из предложенных, а некоторые - выполнения заданий, оцениваемых несколькими людьми, в которую входят и сами слушатели. Некоторые MOOC используют оба варианта проверки знаний.

4. Синхронное и асинхронное обучение

Синхронные онлайн классы предполагают одновременное участие в них студентов и преподавателей. Лекции, обсуждения и презентации случаются в определенное время. Все студенты, желающие принять в них участие, должны быть онлайн в это определенное время. Асинхронные классы проводятся по другому принципу. Преподаватели выкладывают материал, лекции, тесты и задания, доступ к которым может быть осуществлен в любое удобное время. Студентам может даваться временной интервал – обычно это неделя – в течение которого они должны выйти для обучения в Интернет один или два раза, но студенты свободны в выборе этого времени.

5. Смешанное обучение

Смешанное обучение означает совмещение реального обучения "лицом к лицу" с преподавателем в классе и интерактивных возможностей. В прошлом цифровые материалы играли дополнительную роль и помогали реальному преподавателю. Например, смешанное с традиционным образование означает, что класс собирается "лицом к лицу" в один раз в неделю вместо трех. Вся деятельность по изучению материала, которая раньше происходила в классе, может быть перенесена в Интернет.

6. "Перевернутый" класс (перевернутое обучение)

"Перевернутый" класс – это обратный метод обучения, когда чтение лекций и изучение предмета происходит онлайн, а домашнее задание выполняется в реальном классе.

7. Самостоятельно направляемое обучение

Самостоятельно направляемое обучение – это процесс получения знаний, при котором студент сам принимает решение, без посторонней помощи или с таковой, о своих образовательных потребностях, формулирует цели, которых хочет достичь, определяет человеческие и материальные источники знаний, выбирает и осуществляет образовательную стратегию и оценивает полученные знания.

8. Система управления учебным процессом

Система управления учебным процессом (LMS) – это программный продукт или сайт, используемый для планирования, осуществления и оценки конкретного учебного процесса. Обычно система управления учебным процессом дает преподавателю возможность создавать и представлять

студентам учебные материалы, следить за участием студентов в учебном процессе и оценивать это участие. Система управления учебным процессом также дает возможность студентам участвовать в интерактивных процессах, например, в обсуждении в тредах, в видео-конференциях и в дискуссионных форумах.

9. "Облачное" обучение

Облако – это оригинальная придумка, позволяющая группе компьютеров, объединенных в сеть – обычно через Интернет, работать как один. Облако также выступает моделью, позволяющей масштабировать источники согласно потребностям. Чем больше пользователей используют систему, тем большее количество источников будет привлечено. Облачное образование использует изобретение бессрочной, универсально доступной, расширяемой компьютерной сети и применяет его для электронного образования – от онлайн классов аккредитованных университетов до маленьких обучающих модулей, используемых в частных компаниях.

10. Мобильное обучение

Мобильное обучение – это возможность получать обучающие материалы на персональные устройства – КПК, смартфоны и мобильные телефоны. Специальные программы для мобильных устройств со ссылками на образовательные сайты делают доступным любой образовательный материал.

11. Система управления курсом (CMS)

Система управления курсом – это набор инструментов, позволяющий преподавателю создавать обучающие материалы и выкладывать их в Интернет без использования HTML или другого языка программирования.

12. E-Learning

E-обучение, или цифровое обучение означает широкий спектр приложений и процессов, призванных доставить учебный материал студентам. Обычно это обозначает Интернет, но может использоваться и CD-ROM или видео-конференции через спутник. Определение электронного обучения шире, чем онлайн обучение, обучение через Интернет или компьютерное обучение.

13. Технология 1:1

Обеспечение каждого студента ноутбуком или планшетом, чтобы сделать обучение индивидуальным, повысить независимость и увеличить количество академических часов за стенами класса.

14. Игрофикация (геймификация)

Игрофикация использует вовлечение в игру там, где обычно для игры нет места. Многие эксперты назвали игрофикацию одним из самых важных трендов в индустрии информационных технологий. Игрофикация может применяться в любой отрасли и в любом месте для того, чтобы вовлечь людей и развлечь их, превращая пользователей в игроков.

(ed-today.ru/poleznye-stati/182-14-obrazovatelnykh-kontseptsij-o-kotorykh-dolzhen-znat-kazhdyy-pedagog)

15. Педагогика Силиконовой долины США

В заключении кратко рассмотрим "педагогика Силиконовой долины США" в интерпретации одного из главных глобалистов России Германа Грефа:

Отвечая на вопрос, какой видится ему модель образования, Герман Греф сказал, что он категорический противник сегрегационной образовательной парадигмы.

– Мы выращиваем людей с флюсом: вот есть у тебя способности к физике – идешь на физмат, и мы тебя пичкаем, пичкаем, пичкаем. А тебя – в спорт, и пока из тебя можно что-то вытащить, мы тебя там гоняем, а потом – раз! – и выбросили. Вопрос в том, что является целью образовательной системы. Сейчас мы хотим вырастить очень талантливых роботов, которые бегают быстрее всех, прыгают выше всех или решают задачки лучше всех. Но это уже умеют делать роботы. Ключевая задача системы образования – вырастить человека счастливым, гармоничным, вложить в него достаточный объем компетенций, чтобы он чувствовал себя личностью. А мы за период обучения должны понять и подсказать, где человек наиболее силен.

Можно индюка заставить лазать по деревьям и собирать орехи, – пошутил Греф. – Но для этого лучше использовать белку. Наша задача – не отобрать десять человек из ста под определенную

программу, а дать девяносто девяти процентам из ста качественное образование. А сейчас мы всех пичкаем-пичкаем-пичкаем, и когда один выделяется, мы его уводим в спецшколу.

Герман Греф рассказал об одной из наиболее привлекательных моделей образования, которую наблюдал в Силиконовой долине. Обычная школа. Классы расположены в 15 строительных вагончиках. Контингент – в основном латиноамериканские дети. На входе – любопытная надпись: "В прошлом году 100% наших выпускников поступили в колледжи. Пять человек – в Стэнфорд". В этой школе вообще не дают знаний – там занимаются формированием навыков. Роль учителя минимальна. Он – модератор. У них есть набор из 36 компетенций – soft skills, связанных не с ремеслом, а с коммуникациями и навыками, необходимыми для успешной работы в своей сфере, в команде, в коллективе. Они встроены в существующие предметы. **Знаниями же занимаются сами ученики, которые берут готовые треки и сами обучаются. Система настолько прозрачна, что она делает ненужной систему экзаменов.**

– Сейчас мы пытаемся собрать пул специалистов, которые могли бы эту систему построить у нас, – поделился Греф. – **Когда я начинал свой образовательный проект, мне разные педагоги все время рассказывали про "магию педагогического процесса". Я знаю только одно: если ты не контролируешь, ты не управляешь. Нам нужна ясная постановка задач – на год, на учебный цикл, на четверть, на урок. "Нет-нет, – вы знаете, это такая магия, это такое искусство, педагог – это вот такое...". Но за время, которое я этим занимаюсь, я понял, что это не магия, а безграмотность работников образования – они просто ничего не понимают в системах управления. Никаких иных систем создавать не нужно."**

При этом такая система образования должна привести к торжеству искусственного интеллекта и сокращения миллиардов людей:

– Новые технологии приведут к исчезновению одних профессий и развитию других. **Если посмотреть на Сбербанк, то ещё шесть лет назад в бэк-офисах у нас работало 59 тысяч человек. Сегодня работает 12 тысяч. В 2018 году будет работать 5 тысяч, а ещё через три года – 1 тысяча человек.** В Сбербанке работало 33 тысяч бухгалтеров, сейчас их полторы тысячи, а будет 500 человек. Самая современная профессия, которую мы создали, – риск-менеджер. Сегодня их 4,5 тысячи человек, но мы понимаем, что останется 1-1,5 тысячи. Сегодня самая дефицитная профессия в нашей стране – это специалист data science – своего рода аналитик, умеющий работать с данными, – подчеркнул Герман Греф. – Мы всегда считали, что наш главный актив – это люди. Сегодня главный актив – искусственный интеллект. Он дает намного больше стабильности и независимости (<http://subscribe.ru/group/russkij-mir-i-russkie-v-mire/13942948/>).

2.19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИФОЛОГИЯ

СУЩНОСТЬ

Педагогическая практика и теория могут приобретать устоявшееся догматизированное состояние в случае, если строятся на узком контексте педагогических реалий. Н.А. Бердяев в книге "Самопознание" писал, что "педагогика, годная для одной эпохи, может оказаться негодной и вредной для другой" [Бердяев, 1990, с. 295]. Эти слова вполне справедливы для переходных, кризисных событий, происходящих в сфере современного образования.

Анализ современной социокультурной ситуации в мире позволяет утверждать, что современное общество обнаруживает серьезные вызовы образовательной отрасли, что, в свою очередь, приводит к появлению *педагогических мифов* и *ущербных педагогических парадигм*, о которых пишет В.И. Андреев как о негативных факторах развития образования:

"Первая педагогическая парадигма" заключается в следующем: существует установка на то, что вначале у учащихся необходимо сформировать глубокие и прочные знания, а уж затем, на завершающих этапах изучения соответствующей темы, ставить и решать творческие задачи. Именно на это ориентируют учителей многие традиционные методики обучения предметов в средней школе да и в вузе. Не отрицая необходимости широкого применения творческих задач на завершающих этапах обучения, вместе с тем хотелось бы подчеркнуть, что на этапе осмысления учебного материала и на этапе его эмпирического и теоретического обобщения, а также при практическом применении всегда имеются широкие возможности для активизации и интенсификации учебно-творческой деятельности учащихся.

Вторая педагогическая парадигма связана с реализацией принципа доступности обучения. Из одного учебника дидактики, педагогики в другой переносится формулировка этого принципа. Так, в учебнике "Педагогика школы" под редакцией профессора И.Т. Огородникова читаем: Принцип доступности обучения вытекает из требований учета возрастных особенностей учащихся, чтобы объем и содержание учебного материала были по силам учащимся, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу представлений и понятий, на основе которых происходит их непрерывное движение вперед". Казалось бы, все правильно. Но так ли это? То, что доступно, не развивает или почти не развивает. Если бы принцип доступности реализовали в спорте, то никогда ни один спортсмен не смог бы достичь тех спортивных рекордов, которые мы имеем сегодня. Чтобы превзойти актуальный (достигнутый) уровень своего развития, продвинуться в своем развитии, чтобы овладеть хотя бы малым элементом знаний на пределе своих способностей, ученик должен мобилизоваться, напрячь свои силы и способности. Только в этих условиях мы вправе ожидать развивающего эффекта в обучении и воспитании.

Существует **третья педагогическая парадигма**. Учителя средней школы очень часто отождествляют знания-эрудицию и творческие способности учащихся. Этому в значительной степени способствуют современные учебники, учебные планы и программы, в которых акцент сделан на формирование знаний и практически не уделено должного внимания развитию творческих способностей учащихся. Вместе с тем уровень эрудиции, то есть широкой осведомленности, не всегда коррелирует с уровнем развития творческих способностей ученика. И как заметил еще Демокрит, "многознание уму не научает".

Четвертую педагогическую парадигму мы связываем с переоценкой значимости теоретических знаний, формирования теоретического мышления. Творческое мышление шире и глубже охватывает, отражает объективную действительность, чем теоретическое мышление. Творческое мышление отражает диалектику теоретического и практического мышления в их единстве. Умаление роли практического компонента в учебно-творческой деятельности – и есть четвертая педагогическая парадигма" [Андреев, 2012, 1 глава].

Рассмотренные педагогические парадигмы связаны с педагогическими мифами – догматизированными, то есть устаревшими, или даже ошибочными, педагогическими принципами, на которые опираются в своей деятельности педагоги и которые в их системном единстве на уровне педагогической рефлексии и теории составляют педагогическую мифологию – новое направление педагогической науки и практики [Тюнников, Мазниченко, 2004].

Приведем список метафор-контропор к педагогическим мифологемам, составленный Ю.С.Тютюнником и М.А.Мазниченко:

Таблица 10

Список метафор-контропор к педагогическим мифологемам

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИФОЛОГЕМА	МЕТАФОРА-КОНТРОПОРА
Ученики должны бояться учителя.	Когда человек изо всех сил выискивает средства заставить других бояться себя,... он прежде всего достигает того, что его начинают ненавидеть. – <i>Ш. Монтескье</i>
Веселый настрой класса – помеха для обучения	Чем важнее и серьезнее предмет, тем веселее нужно рассуждать о нем. – <i>Г.Гейне</i>
Задача учителя – поучать, требовать, наставлять.	Юноши, обдумывающие, как жить, спросили у старика: "Можно ли сразу же отличить умного от дурака?" Старик сказал, поглядевши ввысь: "Я их легко различаю: умный учится всю жизнь, дурак всю жизнь поучает". – <i>П. Железнов</i>
Скрытых возможностей у учеников не существует	Способности ребенка – айсберг. На поверхности только малая часть. Слои, находящиеся под поверхностью, часто спрятаны от нашего взора и неизвестны даже самому человеку.
Воспитание – это формирование личности.	Представьте себе форму, в которую мы отливаем одну личность за другой, делая правильные, хорошие, гладкие отливки.
Методика – инструкция, которую нужно в точности воспроизводить.	Методика – клетка, в которую при точном воспроизведении учитель пытается уловить обучение (воспитание) и где в результате оказывается сам.
У хорошего учителя должен быть стабильный порядок и спокойствие в классе.	Порядок – это возможность не думать о порядке.
Отстающих учеников нужно ругать.	Похвала – педагогический домкрат.
Учитель никогда не должен выглядеть смешным в глазах учеников.	Серьезность – это поза, принимаемая телом, чтобы скрыть недостатки ума. – <i>В.Г. Кротов [Кротов, 1997]</i>
Ребенок – сосуд, который нужно наполнить определенными знаниями	Учитель не столько наполняет сосуд, сколько делает так, чтобы светильник зажегся.
Учитель должен дать знания любой ценой.	Учитель, пытающийся преподавать без того, чтобы внушить ученику желание учиться, кует холодное железо. – <i>Г. Манн</i>
Функция учителя – передача знания	Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. – <i>А. Дистервег</i>
Учитель – непререкаемый авторитет.	Желающим научиться чему-либо препятствует очень нередко авторитет тех, кто учит. – <i>Цицерон</i>
Ученики не должны спорить с учителем.	Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника. – <i>В.Г. Белинский</i>
Усилия учителей по воспитанию детей не дают нужного результата. Возможности процесса воспитания безграничны.	Воспитатель никогда не добьется того, чтобы на дикой яблоне росли персики, но он может достигнуть того, что яблоки этого дерева будут сладки. – <i>У. Гарвей</i>
Цель современного школьного образования – всестороннее развитие личности.	Учебные заведения – фабрики, производящие упаковки со "всесторонними знаниями". Школьное образование – "шведский стол" знаний. Ученику достаточно отведать по кусочку от разных блюд, никакое не распробовав основательно. – <i>Э. Фромм</i>
Хороший учитель должен ответить на любой вопрос.	Учитель должен выполнять роль всезнайки. Не стыдно и не вредно не знать. Всего знать никто не может, а стыдно и вредно притворяться, что знаешь, чего не знаешь. – <i>Л.Н. Толстой</i>
Хороший учитель должен скрывать свои настоящие чувства от школьников.	Не бойся им показаться не таким. Бойся, что они тебе покажутся не такими.
Мелочами в поведении учеников можно пренебречь.	Не умеи отличать крупного от мелочей
Учитель может не придерживаться тех ценностей, которые хочет	Не призывай мыть руки перед едой. Купи микроскоп.
Причины возникновения нежелательных педагогических ситуаций – в учениках.	Колючки у каштанов – это от свиней.
Принуждение – кредо учителя.	Сев на муравейник, царем муравьев не станешь.

Ученики – тупые и бездеятельные существа.	Пессимизм в обучении и воспитании равносителен тому, чтобы живо похоронить возможное радостное будущее ребенка.
В настоящее время хорошим учителем стать невозможно.	Лучше зажечь одну маленькую свечу, чем клясть темноту.
Нововведения разрушают сложившиеся педагогические традиции.	Ты можешь сделать все. В бесплодной пустыне ты можешь вырастить кедровый лес. Но не надо конструировать кедр. Надо прорастить его семена. – <i>А. Сент-Экзюпери</i>
Методика – ничто, интуиция – все.	Кто пустит за штурвал самолета постороннего человека на основании того, что он часто летал на нем в качестве пассажира?
Педагогическое действие – бесконечное позирование.	Естественность – это поза. – <i>О. Уайльд</i>
Дети не должны вести себя шумно.	"Вам никогда не удастся создать мудрецов, если будете убивать в детях шалунов". – <i>Ж.-Ж. Руссо</i> <i>Что нужно сделать, чтобы спасти Школу:</i> – Открыть школу внешнему миру – учиться не только в четырех стенах, но и "в полях и лугах" – Сделать так, чтобы труд ученика имел для него смысл и значение. – Дать возможность детям на уроках общаться, говорить, двигаться. – Больше работать руками: экспериментировать, мастерить... – Говорить с ребенком на языке Сердца, а не алгоритмов и формул. – Если хотим, чтобы ребенок стал умным и образованным, необходимо прежде всего заботиться о его духовном и телесном здоровье. – Если хотим, чтобы ребенок любил учиться, надо сделать учение веселым и радостным. – Если хотим, чтобы ребенок вырос сильной личностью, надо сохранять и развивать его уникальность и неповторимость.
Признак хорошей работы учителя – абсолютное отсутствие конфликтов.	Бесконфликтность – конфликт наоборот. – <i>В. Г. Кротов</i>
Школа – фабрика, или конвейерное производство.	Школа – фабрика, ученик – сырье, выпускник – готовая продукция.
Учить надо только тех, кто хочет учиться.	Родственники принесли к врачу больного: "Доктор, он болен!". Доктор осматривает больного, а потом заявляет: "Да, вы правы. Он действительно болен. Унесите. Следующий!" Функция врача – лечить больного, а не только ставить диагноз, функция учителя – учить детей, а не констатировать "они не хотят учиться". Функция учителя – помочь ребенку захотеть учиться.

Логика и механизмы возникновения педагогических мифов обнаруживается с помощью философской и общенаучной методологии – **универсальной синергетической парадигмы развития**, которая обнаруживает **диалектическую схему любого изменения** в виде **универсальной философской модели**, элементами которой является человек и мир (внутреннее и внешнее, **субъект и объект**, "Я" и не-"Я").

Эта диалектическая схема реализуется как процесс изменения трех состояний: состояния слияния субъекта и объекта (*тезис*) → состояние дифференциации субъекта и объекта (*антитезис*) → новое состояние слияния субъекта и объекта (*синтез*).

Начальный этап онто- и филогенетического развития человечества обнаруживает единство, синкретизм субъекта и объекта, когда человек и мир на уровне примитивных социумов являют собой единое психическое целое, а субъект и объект являются единым неделимым комплексом.

На втором этапе развития человечества как вида и субъекта истории в эпоху нового времени обнаруживается нарастание дихотомии человека и мира, их асимметризация.

Третий этап связан с процессом слияния объекта и субъекта, с такой теоретической парадигмой, согласно которой они влияют друг на друга. При этом развитие человечества словно бы возвращается к своим сакральным истокам, но на высшем уровне.

Как писал Э. Тоффлер, мы находимся на пороге новой эры – эры синтеза, что сопровождается возвращением к "крупномасштабному" мышлению, которое должно преодолеть эффекты современной "клиповой культуры", распяляющей наш образный ряд на маленькие кадры, которые следует синтезировать и создать личностный видеоряд, что станет основой для создания конфигуративного модульного "Я" каждого индивида.

Именно на такой теоретической основе в настоящее время утверждается концепция

целостности (важный *методологический принцип философского синтеза знаний*), которая должна разрешить острое противоречие между сциентичным и гуманистическим типами мировоззрения и образования, разрешить проблему интеграции точных и гуманитарных дисциплин, господствующих в настоящее время сциентично-технократических ценностей с высшими духовными.

Третий этап эволюции образования характеризуется построением образовательного процесса на субъект-субъектной основе, развитием междисциплинарного синтеза и появлением интегративных исследовательских направлений: акмеологии, педагогической антропологии, а ранее – педологии (как синтеза наук о человеке), суггестопедии (использует достижения физиологии, медицины, психологии, психотерапии, педагогики), социальной педагогики (интегрирует социальные и психолого-педагогические исследования), педагогической синергетики (применяет универсальные принципы синергетики – системность, целостность, бифуркационность и др.), экологии и хронобиологии (как синтез наук о человеке и его космопланетарного окружение), бионики (синтез наук, изучающих природные и технические явления), системогенетики (синтез системных и эволюционно-генетических исследований).

На этом третьем этапе школьная практика словно бы возвращается к своим сакрально-мистическим истокам, возобновляя глубинные энерго-эмоциональные целостно-синергийно-коллективистские ресурсы учебной деятельности.

Рассмотрим некоторые мифы современной педагогики и образования, в которые постепенно превращаются традиционные базовые педагогические принципы. Заметим, что каждый педагогический миф имеет рациональное зерно, поскольку когда-то этот принцип отвечал вызовам времени, но с появлением новых вызовов и трендов оказался устаревшим. При этом, чем более базовым, фундаментальным является педагогический принцип, тем более значимый педагогический миф этот принцип способен вызывать к жизни в случае устаревания и догматизации этого педагогического принципа.

В.М.Спиваковский в книге *"Образовательный взрыв"* приводит такие мифы современной школы:

- 1) переутомление учеников – от количества уроков (на самом деле переутомление – от шума на переменах, неинтересных уроков, мини-стрессов от громких звонков и вызовов к доске, от медленного темпа подачи учебного материала),
- 2) учиться надо только для будущего,
- 3) главное – поступить в институт (а если при этом выпускник института не найдет работу?),
- 4) в школе нужна специализация (специализация противопоказана, поскольку в наш динамичный век структура профессий быстро меняется, а человек вынужден учиться всю жизнь, поэтому в школе нужно давать "широкие, пусть и не глубокие, умения и навыки"),
- 5) сначала нужно изучать трудные предметы, а потом легкие,
- 6) грамотность пропадает,
- 7) самое главное – накопить знания,
- 8) за образование платить не надо,
- 9) чтобы добиться благополучия, надо много учиться [Спиваковский, 2011, с. 197-209].

Рассмотрим основные педагогические мифы, обнаруженные нами. Важно также отметить, что эти мифы целесообразно анализировать по субъект-субъектным субъект-объектным критериям.

СОДЕРЖАНИЕ

Миф о профильном обучении

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", предопределен, прежде всего, многократной репродукцией и повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний [Чалдини, 1999, с. 248]. В первый раз в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей.

Отмеченный процесс отражает кризис классической научной парадигмы и предопределяет распространение тенденции современной науки к экспонентному росту и возобновлению знаний, постоянному расширению и углублению сфер научного исследования. Это, в свою очередь, отражается на кризисном развитии школы в целом и педагогической науки в частности.

При этом, наблюдается чрезвычайно быстрый *процесс синтеза новых знаний и технологий*, что составляет значительную проблему для профессионального образования, которое не может адекватно реагировать на эти смены, поскольку содержание образования испытывает коренные изменения на протяжении пяти-шести летнего срока подготовки специалиста, обнаруживая проблему "**полураспада компетенции специалиста**".

Это обнаруживает современную ситуацию, когда человечество еще никогда не обладало таким несметным объемом информации, но оно еще никогда не находилось столь далеко от понимания своей сущности, познание которой оказалось раздробленным в сфере множества научных дисциплин. Э. Шредингер отмечает, что "мы унаследовали от наших предков острое стремление к цельному, всеобъемлящему знанию. Но расширение и углубление разнообразных отраслей знания в течение последних ста с лишним 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].

Пафос кризиса познания находит выражение у О. Бальзака. "Наука едина, а вы расчленили ее!" – восклицает он⁸⁵. Бернард Шоу проблему специализации знаний выразил таким образом: "любая профессия является заговором против непосвященных". По этой же причине Р. Фейнман, анализируя состояние современной науки, разделенной многочисленными границами и предрассудками, пришел к выводу о том, что наука является "сплошным надувательством".

А. А. Потебня пишет, что "наука раздробляет мир, чтобы сызнова сложить его в стройную систему понятий, но эта цель удаляется по мере приближения к ней, система рушится от всякого невошедшего 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.

С. К. Абачиев в статье "*Атеизм – религия бездуховности*" дает такую науковедческую справку: "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]

Как полагает исследовательский триумvirат (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].

⁸⁵ "...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 [Пригожин, Стенгерс, 1986, с. 11]. "Нужно перестать поступать так, будто природа делится на дисциплины, как программа в университетах" – Р. Акофф.

Д. О. Гранин интерпретирует ограниченность познания, понятную еще древним мыслителям, при помощи известного парадокса: "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". Высказывание Бернарда Шоу близко приведенной сентенции: "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).

Анатолий Лукьянов: "К сожалению, часто кроме своей науки, ученые мало чем интересуются, поэтому они не знакомы с законами развития научных систем, не знакомы с методологией и технологией развития научных представлений, отсюда они мало чем отличаются от дилетантов, которые интересуются наукой ради забавы. Они узкие специалисты в своей области. Последствия от их "идей" порою очень дорого стоят".

С. И. Сухонос в статье "*Природа пошла в разнос*" (2009), пишет, что "Современная наука организована, как подводная лодка с наглухо задранными переборками. Если в одном отсеке психологи изучают поведение человека, то их знания и обобщения не "просачиваются" в другие отсеки, где другие ученые изучают климат"⁸⁶.

"Нужно перестать поступать так, будто природа делится на дисциплины, как программа в университетах", восклицает Р. Аккофф. Данная тенденция находит множество примеров.

"Чрезмерная специализация в современной медицине, – пишет К. Ниши, – 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".

Морис Клайн в книге "*Математика. Утрата определенности*" (1984) в главе "*Математика в изоляции*" пишет: "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".

В. И. Вернадский, анализируя в книгах "*Философские мысли натуралиста*", "*Труды по общей истории науки*" значение идеи единства природы в контексте становления научной мысли как планетарного явления, писал, что 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, пишет великий мыслитель, что "...рост научного знания в XX веке быстро стирает грани между отдельными науками. Мы всё более специализируемся не по наукам, а по проблемам".

Все это привело ко все более усиливающейся профессионализации, что вылилось, по словам А.Н.Уайтхеда, "к celibату интеллекта, который отказывается от созерцания всей совокупности фактов" [Уайтхед, 1990, с. 259].

Углубление процесса специализации наук привело к тому, что в некоторых отраслях знаний объем публикаций практически необозрим. Поэтому в процессе исследования ученый вынужден тратить львиную долю времени на изучение новейшей литературы по своей специальности. Данную проблему В. Чалидзе комментирует следующим образом: "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].

Информационный бум нередко приводит к завершению многих исследовательских направлений как предметов преподавания, о чем в книге "*История физиологии*" (1973) Карл Ротшух писал: 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".

Как полагает Б. Ситарская, одной из наибольших угроз, характерных для современного мира, есть отставание людей от темпов и изменений, какие же они сами провоцируют. Речь идет о новом типе угрозы, который называется "человеческим пробелом", возникающим в результате значительно

⁸⁶ Ныне существуют около 75 тысяч научных дисциплин.

больших усилий, вложенных человечеством в техническое и хозяйственное развитие, чем в развитие самих людей. "Человеческий пробел" – это дистанция между растущей сложностью мира и нашей способностью его понять, что проистекает из роста созданных людьми сложностей, которые не успевают за продвижением наших способностей [Ситарська, 2005, с. 263].

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 неопределимый вклад гуманитарного знания и культуры, не только философии и истории, но также и литературы, поэзии, искусства..." [Морен, 2007, с. 56-50].

Как пишет А.И. Фурсов, "Узкая специализация – удел насекомых, транспрофессионализм –

судьба творческих личностей".

В результате, как пишут А. В. Боровских и Н. Х. Розов, "Человек перестал воспринимать ту или иную профессию как неотделимую от себя, а ее выбор деградировал из судьбоносного решения в тактическую задачу, требующую только, оценив конъюнктуру, размер оплаты, подобрать наиболее подходящий вариант.

Устойчивость наблюдаемой тенденции свидетельствует о том, что мы имеем дело не со случайным неудачным стечением обстоятельств, а с объективным явлением. Действительно, современные темпы развития технологий как раз подошли к той черте, когда за 10-12 лет (а в некоторых областях – и ещё быстрее) технологии практически любой сферы человеческой деятельности обновляются, радикально меняются настолько, что овладеть новой технологией в своей "старой" профессии по затратам времени и сил – все равно, что обучиться новой. Тогда какая разница? Все равно ты меняешь свою деятельность, должен учиться заново. И это – главное.

Таблица 11

Сравнительная таблица негативных и позитивных аспектов профильного обучения

<i>ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ ПРОФИЛИЗАЦИЮ</i>	<i>СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ</i>
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к разделению труда, его индивидуализации (подобно индивидуальным функциям органов человеческого тела)	– к созданию временных целевых команд (подобно функциональным системам П.К. Анохина)
– к развитию многофункционального конвейерного производства (макротехнологии – макродетали)	– к развитию целостного монофункционального унифицированного производства (нанотехнологии – микродетали)
– к актуализации эгоцентрических качеств людей и индивидуальной деятельности	– к активизации эмпатийных качеств людей и коллективному сотворчеству)
– к рутинному труду людей-винтиков	– к креативному труду людей-творцов
– к суровой иерархии производственных процессов и социальных систем	– к деиерархичности производственных процессов и социальных систем
<i>Научно-технический прогресс рационально-технократической цивилизации, развитие информа-ционных ресурсов человечества, что приводит к:</i>	<i>Всплеск мистически-иррационального миропонимания, эскалация информации в состоянии информационного бума, что приводит к:</i>
– научно-технологической специализации и дифференциации информации и технологий	– быстрым изменениям технологий, феномену "полураспада компетентности специалиста", появлению "трансфпрофессионализма" (А.И.Фурсов)
– развитию монофункционального, "узкого" специалиста, который работает в своей производственной сфере всю жизнь	– развитию универсального многофункционального специалиста, который на протяжении жизни меняет несколько профессий
– профилизации в учебной деятельности и профессиональной подготовке	– развитию фундаментальной подготовки, интеграции знаний, разработке интегрированных курсов
– развитию индивидуального подхода в учебной деятельности и узкого доступа к учебным ресурсам	– развитию коллективных, кооперативных форм учебы и широкого, дистанционного доступа к учебным ресурсам
– реализации вербальных средств обучения, развитию знаниецентрированного подхода	– реализации экстравербальных средств обучения, развитию резонансного обучения, суггестопедии и др.

Таким образом, мы выходим на главный концептуальный парадокс образования. Если мы согласимся с тем, что целью образования не является получение профессии, то неизбежно возникнет вопрос: а зачем нам вообще образование? Зачем человеку география, если он не станет географом? Математика, если он в жизни своей не будет ничего вычислять, а ежели и понадобится что-то сложить – воспользуется калькулятором? Ощущаемая интуитивно абсурдность всех этих вопросов означает, что мы в образовании видим не только и даже не столько предметное знание, сколько что-то, что находится за рамками этого знания, выше него. Что важнее, знание, где находится Австралия или чему равны корни квадратного уравнения. Что же это?" [Боровских, Розов, 2012, с. 91-92].

Поставленная проблема решается на пути интегральности современных знаний, когда современность требует от специалиста направленность на принцип универсализации знаний и умений, а не на их конкретное содержание. Понятно, что путь к избыточной специализации (а в контексте образования – профилизации) оказывается безвыходным. Тем более, что доминантные в конце XX века мегатенденции развития мирового сообщества обусловили становление человекоцентрической образовательной парадигмы новой постиндустриальной фазы развития, которая ориентирована на освобождение творческого потенциала человека от диктата техники, шаблонов поведения и потребительской идеологии. Эта парадигма (обнаруживающая ориентацию на самодетерминантные принципы жизнедеятельности человека) связана с усилением личностно ориентированного, ценностно-мировоззренческого аспекта педагогической мысли.

Как пишет в защиту универсального образования В.Пихорович,

"в последнее время становится модным не ругать советскую систему образования, как это было несколько лет назад, а хвалить ее, говорить, что она была лучшей в мире. Даже после разрушения Советского Союза рынок наглядно показал, что наше образование и в самом деле лучше, чем западное. Наши ученые без проблем находят работу за рубежом, а вот западных ученых в Украине найти сложно. И дело вовсе не в том, что у нас зарплаты меньше. В Украине сегодня работают тысячи американцев и англичан – преподавателей английского языка. Видимо, их все-таки удовлетворяет местная зарплата. А ученые – это не преподаватели английского. Ученые считаются единицами, а не тысячами. Единицам бы зарплату обеспечили такую, что она им на Западе и не снилась, если бы они здесь приносили прибыль. Надо полагать, дело не в зарплате. Все проще – западные ученые элементарно проигрывают в конкуренции нашим специалистам – как у себя дома, точно так же и здесь.

Несомненно, главное достоинство советской системы образования состояло в его политехнизме, универсальности. Наша школа – как высшая, так и средняя, никогда не были рассчитаны на подготовку специалистов узкого профиля. На первый взгляд это казалось недостатком. Человека учили множеству вещей, которые не имели никакого отношения к его будущей работе. Но этот "недостаток" оборачивался очень серьезным преимуществом на практике.

Получив широкую научно-теоретическую базу, выпускник школы мог выбирать себе любое поприще, безболезненно менять его и, вообще, чувствовать себя свободно в мире быстро меняющихся профессий. Это касалось и выпускников вузов: многие из них легко меняли род деятельности и достигали успехов в областях, не имеющих ничего общего с их дипломной специальностью. Это имело место потому, что и в вузе принципы политехнизма и универсальности образования старались максимально соблюдать; там никогда не готовили специалистов-менеджеров, поскольку считалось, что любой человек с высшим образованием – готовый управленец".

Следовательно, исходя из современных цивилизационных императивов, можно прийти к выводу, что образование должно стать ценностно ориентированным и давать ценностно окрашенные знания, когда знания не только информируют, но и формируют личность. Актуальным оказывается субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика, базирующееся на принципах педагогики сотрудничества, когда учитель и ученик находятся в равном положении относительно Истины, а передача знаний инициируется как процесс раскрытия ученикам самого процесса открытия знаний. Отмеченное выше можно обобщить с помощью таблицы.

Миф о пользе компьютеризированного образовательного процесса

А.Н. Петров в книге "Ключ к сверхсознанию" отмечает, что передовые страны уже давно вступили на путь построения информационного общества, в котором приоритетное значение имеет не производство вещества и энергии, а создание новых информационных технологий. Но чем далее они продвигались в своем развитии, тем более зависимыми становились от своего порождения... Уже повсеместно человек становится не управителем и распорядителем, а лишь обслуживающим персоналом или пользователем глобальных компьютерных систем, которые начинают жить собственным, независимым от них жизнями. Любая новая технология активно формирует не только декорации и обстановку жизни, но и сам способ восприятия мира. В настоящее время начинают подтверждаться опасения философов о том, что успех технических наук породил положение, когда к сущности человека стали относить только то, что в принципе поддается математическому и техническому моделированию" [Петров, 1999, с. 4-15].

Телевизор и компьютер ограничивают богатство телесного восприятия только глазами и ушами, отменяя этим равенство между восприятием образа и звука, поскольку например, музыка, которая звучит из колонок или язык невидимого диктора часто выходит из совершенно другой сферы реальности, чем изображение на экране. Кроме того, впечатления от услышанного и увиденного отделены от телесной активности ребенка, которая во время просмотра передачи переходит в состояние высшей степени неподвижности. Исследователь мозга М.Шлитцер отмечает, что телевизор, видео и компьютер оказывают разрушительное действие на здоровье ребенка, даже если идет лучшая детская программа, передача о животных или учебная программа. Использование компьютера в учебных целях в раннем школьном или даже в дошкольном возрасте также является непродуктивным. Так, результаты исследования в 2000 году 200 израильских школ, среди которых 122 были оснащены компьютерами, свидетельствует о том, что даже урок математики, на котором был использован компьютер, не дал никаких улучшений академической успеваемости, скорее даже обнаружил тенденцию ее ухудшения [Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 90-93].

Как пишет В.М. Колесник, "телевизор воспитывает личность со сверхвысокими ожиданиями утех, низкой психологической работоспособностью и почти отсутствием творческого потенциала – развращенного телеинвалида. Он имитирует труд или – в лучшем случае, – сможет выполнять примитивную работу: сторожа, продавца на вещевом рынке и др. Он легко может стать наркоманом, алкоголиком, бродягой... Исследованиями доказано, что благополучные, "нормально" работающие юноши и девушки в раннем детстве смотрели телевизор не больше часа в неделю, а некоторые росли в семьях, где "ящика" вообще не было. Более-менее удовлетворительно приспособились к жизни те, кто в детстве "общался" с телевизором не больше полчаса в день. Согласно экспертной оценке, 10 часов телевизионных сеансов в неделю уменьшают творческий потенциал ребенка на четверть, 2 часа в день – почти наполовину. Если в дошкольном возрасте смотреть телевизор больше трех часов в день, можно потерять 90 % социальной активности, которая означает мозговую, – психологическую – пожизненную инвалидность второй группы" [Колесник, 1999, 2003].

В этой связи приведем книгу "Застывший взгляд. Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей" немецкого учёного Райнера Пацлафа (Rainer Patzlaff), который привел множество различных исследований учёных из разных стран. Основное внимание уделено альфа-состоянию, в которое входит человек, смотрящий видеопродукцию (фильмы, передачи, шоу). Данное состояние является общим названием для схожих процессов в головном мозге, когда генерируются альфа-волны, которые продуцируются у человека, находящегося в полудрёме, в трансе, под гипнозом, в состоянии просмотра телепередач⁸⁷.

⁸⁷ Нейробиолог Геральд Хютер изучает, как электронные средства коммуникации влияют на развитие детского мозга: Еще несколько лет назад мы, нейробиологи, полагали, что конфигурация разветвленных нейронных сетей в мозге, регулирующих мышление, эмоции и действия, генетически запрограммирована. Но теперь мы знаем, что в мозге ребенка прочно закрепляются лишь те нейронные связи, которые регулярно активируются в реальных ситуациях. А для этого детям нужен прежде всего опыт телесных переживаний, который они не могут получить перед телевизором.

Адекватное ощущение собственного тела – это предпосылка для развития познавательных способностей. Это доказывают научные исследования. Ученики начальной школы, которым легко дается математика, отличаются и хорошей координацией движений. Основы абстрактного и пространственного мышления, которые необходимы для изучения математики, формируются у ребенка по мере того, как он учится держать свое тело в равновесии. Но как только ребенок садится перед телевизором, у него притупляется телесное самоощущение. Он уже не ползает, не бегает, не лазает по деревьям. Ему не нужно координировать свои движения и поддерживать равновесие. Когда ребенок смотрит телевизор, он упускает время, данное ему на "овладение" собственным телом.

В 1992 году американские исследователи, обеспокоенные эпидемией ожирения среди детей, обследовали 31 девочку с нормальным и избыточным весом. Во время эксперимента девочек просили устроиться поудобнее и расслабиться. Через определенное время включался телевизор. При его просмотре резко падала скорость обмена веществ – в среднем на 14%.

Американский нейрофизиолог Патрик Келли (Patrick Kelly) занимался поиском методов немедикаментозного лечения болезней мозга, который исследовался при помощи компьютерной томографии. Выяснилось, что очень много участков мозга задействовано при быстром счёте вслух от 1 до 120, быстром решении простых математических задач, запоминании несвязанных слов и других операций. Однако во время просмотра телевизора были задействованы только теменная и височная доли больших полушарий, отвечающие за восприятие зрительных образов и звука. Таким образом, во время просмотра телевизора участки мозга, отвечающие за анализ, критическое восприятие, нравственность, творчество, воображение и многое другое бездействуют.

В связи с этим отметим, что в 2003 году вышла книга Т. Оппенгеймера "*Flickering Mind*" ("*Мерцающий ум*") [Oppenheimer, 2003], где автор рассуждает о том вреде, который нанесли учебе современные компьютеры. Вместе с очевидными преимуществами, использование информационных технологий в сфере образования приводит к возникновению "ошибочных целей", поскольку число компьютеров – это удобный показатель "качества", а если этот компьютер еще и подключен к Интернету, то конечная цель инвестиций в образование вроде бы достигнута. Т. Оппенгеймер утверждает, что информационные технологии в том виде, в котором они сформировались в начале XXI века, в принципе не способны выполнить возложенных на них заданий автоматизации интеллектуальной деятельности, к которой относится сфера образования.

Т. Оппенгеймер убедительно показывает губительность современной компьютеризации учебного процесса и, в целом, социальной действительности, что позволяет автору сделать вывод: учебу нужно спасать возвращением к традиционным безкомпьютерным методам. Это и наблюдается в учебных заведениях, находящихся в так называемой Кремниевой долине (США), где, по слухам, готовят элиту американского общества, серьезно подкошенного современными инициативами в образовательной сфере западных стран, направленных на упрощение картины мира современного человека, превращение его в бездумного винтика общества всеобщего потребления.

При этом компьютеры вредны по нескольким обстоятельствам.

Но есть и другие способы телесного самопознания, например пение. Когда ребенок поет, его мозг должен виртуозно управлять вибрацией голосовых связок, чтобы воспроизводить звуки с филигранной точностью. К тому же пение – это сложная комбинационная работа. Ведь нужно держать в голове всю мелодию, чтобы воспроизводить ее в правильной последовательности. А при хоровом пении ребенок учится действовать в унисон с другими это предпосылка для развития социальных навыков. При этом он делает поразительное открытие: *оказывается, когда поешь, не испытываешь страха!* Сейчас нейробиологи уже выяснили, что во время пения мозг не способен активизировать центр страха. Вот почему люди испокон веков напевают, когда идут по темному лесу.

Возникает вопрос, в какой части мозга сохраняется полученный опыт, где формируются соответствующие нейронные цепочки? Ответ: В самом сложном отделе мозга – в так называемой предлобной коре. Именно там формируется наше самовосприятие, а вместе с ним – ориентация на внешний мир, стремление заранее просчитывать свои действия, справляться с неприятными эмоциями. Все эти способности должны развиваться в раннем детстве – до шести лет. Но ответственные за них нейронные сети могут сформироваться в предлобной коре только в том случае, если ребенок испытывает все это на собственном опыте. А для этого он должен заниматься тем, что может понять и проконтролировать. К сожалению, найти такие занятия становится все сложнее, потому что мир детей изменился так же сильно, как и мир взрослых. Раньше любой механизм был доступен для понимания. Ребенок мог разобрать будильник, изучить все шестеренки и догадаться, как он работает. Сейчас, в век информационных технологий, окружающие нас вещи зачастую устроены настолько сложно, что понять принцип их действия очень трудно, а порой вообще нереально.

Человеческий мозг всегда приспосабливается к тому, что мы делаем с увлечением. Например, в прошлом веке люди увлекались машинами и даже отождествляли себя с ними: сравнивали сердце с насосом, а суставы – с шарнирами. И вдруг наступила новая эпоха. Современному ребенку трудно понять, почему курсор на экране компьютера перемещается, когда мы передвигаем мышку. Не понимая многих причинно – следственных связей, он с какого-то момента вообще перестает задаваться вопросом «почему?». Когда маленькие дети только начинают смотреть телевизор, они еще общаются с персонажами на экране – например, подсказывают зайцу, где притаилась лиса. В общем, пытаются влиять на ситуацию. К этому их приучил опыт, полученный в реальной жизни.

Но через пару недель после первого знакомства с телевизором большинство детей смиряются со своим бессилием и теряют инициативу. То есть в какой-то мере начинают сомневаться в своей способности действовать эффективно.

Когда ребенок читает, его мозг совершает множество операций: буквы складываются в слова, затем слова и фразы трансформируются в образы и представления. Все прочитанное оживает в воображении ребенка. Превращение букв в образы – это результат неимоверной работы воображения. Фильм о Гарри Поттере – ничто по сравнению с книгой. Кадры на экране сменяют друг друга так быстро, что ребенок не успевает подключить свою фантазию. А развитию ребенка по-настоящему способствует лишь то, до чего он доходит своим умом.

Для развития мозга необходимы эксперименты, приключения. Например, рыбалка с отцом или строительство шалаша. Испытания вообще укрепляют потенциал мозга. Сейчас это подтверждается даже на нейробиологическом уровне. Дети должны решать как можно больше реальных задач, чтобы у них в мозгу сформировались важные нейронные взаимосвязи. Для развития им нужна максимально интерактивная среда – причем не виртуальная, а реальная (<https://www.kramola.info/vesti/protivostojanie/virtualnyj-omut>).

Во-первых, они формируют у человека потребность действовать на окружение манипулятивно-директивным, инструментально-силовым образом, что имеет тенденцию приводить к насильственным актам – это рельефно иллюстрируется хакерскими технологиями и лавинообразным потоком все более изощренных компьютерных вирусов.

Во-вторых, компьютеры вредны вследствие используемой в них двузначной логики, способствующей формированию у человека однозначного, "черно-белого" биполярного мышления. "В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к объекту, и все объекты кажутся ему или только хорошими, или только плохими ни без какого плавного перехода и если такое восприятие окружающего мира закрепляется, то все это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа" [Обухов, 1999; Обухова, 1995], который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным, антитворческим восприятием мира. В связи с этим отметим, что именно амбивалентность как "баланс противоположностей" (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческой личности: творческие личности являются парадоксальными существами, которые характеризуются амбивалентными, взаимоисключающими психологическими и поведенческими качествами.

Можно предположить, что манипулятивно-управленческая деятельность имеет тенденцию порождать потребность в разрушении среды, что приводит к увеличению ее уровня энтропии.

Поэтому, как считает М.П. Бруснецов, реальным решением отмеченной проблемы является внедрение троичного компьютера, который воплощает "живую", диалектическую логику [Бруснецов, 1994; Лобанов, 2012]. Отметим, что диалектическая троичная логика на основании соответствующего математического аппарата была разработана М.П. Бруснецовым (который опирался на работы И.И. Давыдова (1794-1863), М.И. Владиславлева (1840-1890), П.С. Порецкого (1846-1907), А.И. Введенского (1856-1925), Н.О. Лосского (1870-1965), С.И. Поварнина (1870-1952), Н.А. Васильева (1889-1940), А.С. Кузичева и др.) в виде троичной системы счисления, что позволяет осуществить переход образования от строгой классической двузначной логики (являющейся языком современной науки) к творческой многозначительной трехзначной логике, которая инициирует процессы творчества.

В-третьих, внедрение компьютера как главного проводника зрелищных технологий современности значительно тормозит потребность и процесс чтения: "в возраст электронных средств массовой информации потеряли отличие периоды детства и взрослой жизни. Появление телевизора превратило, как утверждает, культуру в "эмоциональное потребление" кадров, которые изменяются на экране каждые три секунды. Подсчитано, что за первые пятнадцать лет подросток проводит у телевизора 16 часов, причем в каждой программе он видит как минимум три сцены насилия. По свидетельству нейропсихологов, это оказывает избыточное влияние на правое полушарие, связанное с односторонним визуальным восприятием внешнего мира, куда и перемещается активность ребенка. В то же время нивелируется левое полушарие, где размещены центры мышления и языка... Современная молодежь больше внимания уделяет "агрессивным формам культуры", которые распространяются со скоростью эпидемии благодаря распространению средств массовой информации. А книга как источник духовного развития отходит на задний план" [Коваль, 1997, с. 295-297].

В целом можно говорить о том, что влияние цифровой среды приводит к тому, что мозг настраивается на процесс приобретения и обработки информации, что тормозит мышление, переключение на которое с режима принятия информации требует около 20 минут, на что у современного молодого человека нет времени: он постоянно пребывает в информационно-виртуальной среде. Как показали Манфред Шпитцер в книге "Антимозг" и Тео Компернелле в книге "Мозг освобожденный", экспансия цифровой среды приводит к так называемым "цифровому слабоумию" и "информационной псевдодебильности".

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

"Школьник, легко перемножающий в тетради трехзначные числа, не подозревает о том, какие титанические усилия гениальных умов скрыты за каждым его привычным действием. Он едва ли помнит даже о собственных усилиях по овладению уже готовым алгоритмом. Ребенок почти

автоматически производит операции, которые несколько столетий назад были чрезвычайно громоздкими и доступными лишь ограниченному кругу самых образованных людей [Сухотин, 1971].

Впрочем, похоже, наши примеры устарели. Как сообщалось в печати, большинству абитуриентов в университеты США уже не под силу разделить 111 на 3 без помощи компьютера; это явное продолжение тенденции, наблюдаемой и в российской школе.

Печально, но приходится допустить, что наши внуки разучатся самостоятельно считать и читать линейный текст. Они освоят еще более опосредованные и продуктивные механизмы переработки информации, но, потеряв связь с электронным "протезом", почувствуют себя такими же беспомощными, как мы сами, оказавшись в джунглях без компаса, рации и ружья. Соответственно, владение навыками самостоятельного чтения или счета может стать для них такой же экзотикой, как для современного горожанина – охота с луком и стрелами или кладка домашней печи" [Назаретян, 2001, 2004].

Таким образом, в настоящее время непомерно активизируются элементы зрелищной культуры, когда в силу развития соответствующих электронных средств массовой информации во много раз увеличилось количество информационных (аудио-визуальных) сигналов, которые поступают к человеку. В то же время значительно ослабился фактор книжно-вербальной информации: дети сегодня очень мало читают книги, в частности художественной литературы. Это приводит к примитивизации художественно-эстетической сферы человека, искажается функциональная связь между полушариями его головного мозга. Остаются неразвитыми механизмы воспроизводящего воображения, высшее развитие которых позволяет читателю не только воспроизводить образы художественных произведений, которыми их видит писатель, но и полностью подчинять свои образные процессы глубокому и точному анализу текста [Движущие силы, 1976, с. 86].

Если **психофизиологической целью развития человеческого существа** можно считать достижение состояния функционального синтеза полушарий (когда знаково-вербальная информация, которая воспринимается преимущественно на уровне левополушарных психических процессов, легко трансформируется в образно-эмоциональную сферу правого полушария, и наоборот), то в настоящее время резко уменьшились межполушарные трансформационные процессы, снизилась способность человека к вербализации и девербализации информации, то есть возможность одевать в знаково-вербальные "одеяния" эмоционально-образную информацию, и противоположная возможность к обратной трансформации знака в образ, слова – в эмоцию.

Такая трансформация имеет место именно в процессе привлечения детей к художественной сокровищнице человеческой цивилизации, что развивает умение человека генерировать образную информацию в сфере собственного художественно-эстетического представления, а это, в свою очередь, является краеугольным условием развития творческого мышления и реализует главный механизм мышления как такового – дипластию (способность человека объединять в одном контексте противоположные, исключаящие друг друга понятия, образы, предметы).

Итак, книга Т.Оппенгеймера разрушает общую иллюзию благотворного компьютеризованного обучения, поскольку исследования ее автора свидетельствуют об ошибочности связанных с компьютеризацией обучения надежд и обещаний.

В целом, влияние телекоммуникационных технологий привело к тому, что "Сегодня мобильные телефоны позволяют детям социализироваться ежечасно – по данным Pew, они отправляют порядка 88 сообщений в день, и живут под постоянным влиянием своих друзей. "Давление сверстников анти-интеллектуально, – говорит Марк Баурляйн, профессор английского в *Emory*. – Истории неизвестны люди, которые могли бы повзрослеть под влиянием одноклассников. Чтобы развиваться, тебе нужны те, кто старше: 17-летние не взрослеют, если общаются только с 17-летними...".

"Миллениалы (люди, родившиеся на рубеже 2000 года) взаимодействуют с миром круглые сутки, но, в основном, через экран. Встречаясь друг с другом, они продолжают писать сообщения в телефоне. 70% из них проверяют свой телефон каждый час, многие испытывают синдром фантомной вибрации в кармане.

Постоянный поиск дозы дофамина ("Кто-то полайкал мой пост на Facebook!") снижает креативность. По данным Тестов Торранса, креативность молодежи росла с середины 1960-х до середины 1980-х. Затем падала, и резко обвалилась в 1998-м. Начиная с 2000-го года аналогичное падение показателей наблюдается относительно эмпатии, которая необходима, чтобы интересоваться другими людьми и точками зрения. Это, вероятно, связано с ростом нарциссизма и нехваткой коммуникаций "лицом к лицу" ("*Поколение ЯЯЯ. Деловые нарциссы или капризные демы?*" – <http://www.looo.ch/2013-05/850-millennials-the-me-me-me-generation>).

Интересно отметить, что "Ни один министр образования на Украине не осмелился заявить: школа и компьютер несовместимы. Но это сделали сотрудники Силиконовой долины: Google. Apple. Yahoo и др., отправив своих детей в школы без компьютеров. Выглядят они старомодно – доски с мелками, книжные полки с энциклопедиями и классикой, деревянные парты с тетрадями и карандашами. И ни одного компьютера! Они запрещены в классах и не поощряются дома. Яйцеголовые в США считают, что компьютеры подавляют творческое мышление, подвижность, внимательность. Они обучают своих детей через чтение книг" (Николай Яременко).

Одним из аспектов компьютеризованного образования предстает **дистанционное обучение**, а также **платное образование как сфера услуг**, в отношении которых М.Н.Пряхин делает такие выводы:

"Помню, как с радостью ухватились в 90-е годы за так называемое "дистантное образование"... Как оказалось, это образование вспомогательного характера, при котором живое общение полностью устраняется. Студент учится сам, а сдаёт экзамены с помощью компьютера, выполняя, в основном, тесты. В России с нашими учебными традициями дистантное образование не получило широкого распространения.

Наблюдается стремление постепенно минимизировать живое общение, заменяя его опосредованным – с применением технических средств. На это указывают, например, существенное сокращение лекций (не более 40% от времени, отведённого на изучение дисциплин; чисто лекционных курсов практически не остаётся), требование к преподавателю представлять материал в виде мультимедийных презентаций, размещённых на сайте университета, отказ от устных экзаменов и замена их компьютерным тестированием и т.п. Профессор разрабатывает УМК (учебно-методические комплексы) по своим предметам, публикует их на сайте вуза, проводит он-лайн консультации. В пределе может быть создана автоматизированная система, при которой живой носитель знания и опыта, будет заменён менеджером по обслуживанию этой системы, некоторым приложением к учебному курсу.

Из высшей школы изгоняется живой Дух и насаждается господство мёртвой Буквы...

Понятие "платное образование" содержит в себе внутреннее противоречие. Изначально институт образования служит воспроизводству поколений путём передачи знаний и навыков и умений в целях сохранения рода, его продолжения и развития. Процесс осуществляется в системе типа "учитель-ученик". Изначально это отношения между старшими и младшими (деды – внуки, родители – дети), когда передаётся опыт между своими людьми. Если учительница относится к своим ученикам как заботливая мать, а учитель, как строгий, но справедливый отец, то это воспринимаются как норма во всяком здоровом обществе. На этом стоит идея школы, которая роднит её с идеей семьи.

На поздних этапах развития общества обучение становится услугой, которую можно оказать за деньги чужому человеку. Тогда отношения между учителем и учеником приобретают новое качество: "продавец – покупатель", что несовместимо с идеей школы вообще... Поэтому:

1. Платное образование разделяет школу на антагонистические классы, изгоняя из неё дух сотрудничества.

2. Диктат платёжеспособных учеников приводит к снижению уровня требований к знаниям, развалу учебной дисциплины и деградации преподавателей.

3. Учёба перестаёт быть общественным долгом для молодого человека и настраивает его на удовлетворение только личных интересов.

4. Платное образование противоречит одной из основных естественных задач общества – воспроизводству и развитию поколений и ведёт общество к распаду" [Пряхин, 2013].

Таблица 12

Сравнительная таблица негативных и позитивных аспектов компьютеризации учебы

<p>ФАКТОРЫ, ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ Технократическая (<i>субъект-объектная</i>) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</p>	<p>СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ Человекоцентрированная (<i>субъект-субъектная</i>) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</p>
<p>– к информационному буму и потребности в разработке средств быстрой обработки информации через электронно-механические приборы</p>	<p>– к появлению "детей-индиго", "детей-кристаллов", развитию резонансно-коллективистского суггестопедического обучения, био-компьютеров как средств биологической обработки информации</p>
<p>– к инструментально-манипулятивной агрессивно-силовой, директивно-шизотимной стратегии взаимодействия с миром</p>	<p>– к целостно-интегральному взаимодействию с миром, к реализации антропного принципа, к появлению ноосферных технологий в образовании</p>
<p>– к однозначному "черно-белому" антитворческому мышлению и логике и отношению к миру, когда объекты кажутся только хорошими, или только плохими</p>	<p>– к многозначительному творческому мышлению, появлению гуманистической психологии, которая рассматривает человека в единстве его негативных и позитивных качеств, являющихся его позитивными ресурсами</p>
<p>– к атомизации, хаотизации и технократическому расщеплению реальности, к овеществлению и рационализации мира, развитию левополушарной тенденции мировосприятия и миропонимания</p>	<p>– к всплеску мистически-иррационального и гуманистического миропонимания, правополушарной тенденции мировосприятия, очеловечивания, психизации действительности, развитию синергетики, которая хаос считает упорядоченной сущностью</p>
<p>– к уменьшению влияния книжной информации на развитие человека и распространению знаково-иконических зрелищных ее форм</p>	<p>– к синтезу научных и религиозных представлений, восхождению к сакральным глубинам "вниз по лестнице, которая ведет вверх"</p>

Миф о необходимости согласования социально-педагогических влияний на воспитанников

Традиционно считается, что воспитательные воздействия на ребенка 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 возвращается 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**, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед человеком в истинном свете драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающуюся многовекторной же и парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью, 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]).

Таблица 13

Сравнительная таблица особенностей согласованного и несогласованного социально-педагогических влияний на личность участников образовательного процесса

ФАКТОРЫ, ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОГЛАСОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ПРИНЦИПУ СОГЛАСОВАНИЯ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к овеществлению и рационализации мира, развитию однозначной лепенушарной тенденции мировосприятия и миропонимания и как следствие обнаруживается потребность в формировании роботизированного человека-винтика, а также необходимость в иерархической организации образовательных процессов и упорядоченности учебно-воспитательных влияний	– к развитию многозначной правополушарной тенденция мировосприятия, к потребности развития личности – творческого человека с многозначным диалектическим мышлением, которое формируется благодаря з резонансным хаотизованным, многозначным влияниям и деирерхатизованной организации образовательных процессов

Миф о том, что новые качества ребенка, его новообразования полностью формируются социальными институтами – школой, семьей, социумом в целом

Отмеченный миф проистекает из парадоксов современного знания, которые иллюстрируются парадоксом развития. Он заключается в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, поскольку в этом случае стирается разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в потенциально-виртуальном состоянии и не является принципиально новым.

К этому же смысловому ряду относится и парадокс эмерджентности касательно новых системных свойств целого, к которым не сводятся свойства частей целого, что фиксирует появление новых феноменов словно бы из ничто. Данный парадокс обнаруживает необходимость помимо традиционной формирующей педагогики учитывать наличие так называемой **актуализационной педагогики**.

Анализируемый миф также базируется на главном камне преткновения современной педагогики, которая обнаруживает расхождение между двумя краеугольными аспектами реальности, – **актуально-действительным (настоящим) и потенциально-возможным (прошлым и будущим, мнимым)**, которые благодаря единству мира следует рассматривать как органичное целое.

В связи с этим можно говорить о часто незримом присутствии будущего в настоящем, что приводит к множеству логико-семантических и онтологических парадоксам, обнаруженных еще древними мыслителями.

Важно понимать, что принципиально новое создается только в практической сфере бифуркационной педагогики в контексте механизмов творчества. Момент создания нового в акте творчества обнаруживает отмеченный парадокс развития, когда новое должно возникать из нечто такого, чего никогда еще не было, не существовало.

Соответственно, творческий акт может метафорически пониматься как акт "божественного творения", как процесс формирования принципиально нового качества, которое обнаруживает

состояния динамического хаоса (бифуркации), неопределенности в момент перехода из старого состояния развивающейся системы в новое.

Важно знать, что в настоящее время хаос как явление рассматривается синергетикой (ориентирующееся на междисциплинарный синтез) как научная реальность, которая в контексте психолого-педагогических исследований может выступать источником нового, своеобразным условием творчества.

Следовательно, педагогический миф, который мы рассматриваем, опирается на формирующуюся педагогику и игнорирует концептуализованные нами актуализационную и бифуркационную педагогику, а, в более общем понимании – социально-педагогическую среду, которую также можно дифференцировать на три аспекта – формирующий, актуализационный и бифуркационный.

Данный подход позволяет понять главное противоречие **процесса социализации**, которая заключается в том, что ребенок формирует социальные качества, то есть поддается социализации, превращая животное в социальное, естественное в искусственное с помощью влияний социальной среды. И если ребенок не воспитывается в этой среде, то он остается на животнo-естественном уровне развития. При этом непонятным остается сам процесс социализации как диалектический процесс перехода количественных изменений в качественные.

Так, процесс социализации как интеграция ребенка в космос социально-культурного бытия общества традиционно рассматривается как приобретение людьми социального опыта и ценностных ориентаций, нужных для выполнения определенных социальных ролей [Лукашевич, 1998, с. 23].

В этих условиях наблюдается неразрывная связь социального становления детей с образованием и воспитанием, с адаптивными процессами, а социальные контакты являются одним из содержательных аспектов социализации, которая разворачивается на фоне развития самосознания, рефлексии, абстрактно-логического мышления, формирования "Я" человека, его личности.

Социализация, как процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте, обнаруживает парадоксальную природу, которую проблематично интерпретировать теоретически.

Парадоксальность процесса социализации обнаруживается в одном из ее источников – в первичном опыте, связанном с периодом раннего детства, где происходит формирование основных психических функций и элементарных форм общественного поведения, которые укореняются на уровне психологических установок, проявляющихся тех или иных стойких поведенческих паттернах. При этом с самого раннего детства поведения ребенка регулируется факторами внешнего контроля, а сам ребенок живет и действует в пространстве "принципа реальности" (Ж. Пиаже).

Однако, потом поведение ребенка начинает постепенно регулироваться факторами внутреннего самоконтроля, в плоскости которого индивид в идеале является автономной, самодостаточной сущностью.

Процесс же перехода от внешней к внутренней регуляции поведения оказывается непонятным, то есть непонятным является то, каким образом внешняя детерминация человеческого поведения формирует внутреннюю детерминацию и постепенно начинает заменяться ею, каким образом ребенок, сначала вполне зависимый от внешней среды своего существования (принцип социальной адаптации), кристаллизует принцип внутренней детерминации, базирующейся на основе "Я" человека (принцип индивидуализации), которое по своему определению есть нечто автономным, самоидентичным и тождественным самому себе.

Анализируемый парадокс находит свое философское отражение в *парадоксе развития* (или возникновение) [Югай, 1976, с. 22-23], который заключается в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, ибо в этом случае исчезает разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в потенциально-виртуальном состоянии и не является принципиально новым. При этом если старое возникает из самого себя, то есть существует вечно, то это противоречит аксиомам временного порядка и приводит сознание человека в гносеологический "тупик" [Кармин, 1981, с. 176-181; Бич, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970].

Взаимная трансформация принципов социальной адаптации и индивидуализации находят свое

воплощение в диалектическом факторе целостности, который умозрительным образом интегрирует противоположные принципы и направляет процессы как индивидуального так и социального развития.

Таблица 14

**Сравнительная таблица особенностей формирующего
и актуализационного характера образования**

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ ФОРМИРУЮЩИЙ ХАРАКТЕР ОБРАЗОВАНИЯ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ФОРМИРУЮЩЕМУ ХАРАКТЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к формирующей классно-урочной "зуновской" стратегии учебной деятельности, игнорированию творчески-интуитивных форм получения информации, утверждению знаниецентрированной образовательной парадигмы, разработке строгой иерархии целей, методов, средств обучения	– к активизации суггестопедично-резонансных, природосообразных, кооперативно-коллективистских, компетентностных форм и методов учебной деятельности, к обращению внимания на феномен инициации древних социумов, на мистическое озарение, на системные свойства целого и эмерджентный характер получения знаний, на необычные условия актуализации знаний и умений (чудо-счетчики и полиглоты)
– к инструментально-манипулятивной стратегии взаимодействия человека с миром и формирующему характеру его освоения, когда знания к человеку приходят извне, а учитель-рационалист является носителем и организатором этого знания	– к целостно-интегральному взаимодействию с миром, когда у человека обнаруживаются сакральные глубины мудрости и интуиции, а знания иницируются в ходе коллективного творчества всех участников учебного процесса
– к линейно-однозначной последовательно-стадиальной причинно-следственной идеологии миропонимания и его освоения	– к целостно-циклической, интегральной причинно-следственной идеологии мировосприятия
– к развитию материалистического миропонимания и однозначной классической логики, к поляризации субъекта и объекта познания, к "черно-белой" познавательной гамме.	– к научным парадоксам, которые бросают вызов материалистическому мироустройству, к развитию парадоксальной логики и синтезу материализма и идеализма, субъекта и объекта познания
– к выводу, что личность формируется как феномен общественных отношений и, в сущности, является результатом внешней мотивации поведения, внешних социальных условий	– к выводу, что личность актуализируется как трансцендентная сущность благодаря творчески-надситуативной деятельности и является результатом внутренней мотивации, внутренних глубинных механизмов актуализации личности
– к утверждению фрагментарно-клипового мышления и к поиску инструментов господства над миром	– к утверждению фрактально-голограммного мировосприятия, мироощущения и к поиску общих смыслов жизни
– выводу о строгой обусловленности одаренности ребенка соответствующими мозговыми структурами, о стадильности формирования соответствующих психических качеств	– выводу о первичной глубинной гениальности ребенка, которую нужно "пробудить" соответствующими сигналами внешней среды, к появлению технологий раннего развития ребенка, которого нужно "учить читать раньше, чем ходить"
– к углублению исследования ДНК, расшифровке ее генетического кода как дискретно-вещественного образования	– к разработке учений формирующей причинности Р. Шелдрейка и лингво-генетического волнового генома П.П.Гаряева, которые утверждают формо-волновой характер передачи наследственной информации, а также процессов морфо- и формогенеза
– к выводу, что мышление человека как компьютерно-однозначный, локально-ограниченный процесс реализуется через биологический субстрат – мозг	– к выводу, что мышление – это процесс вероятностный, глобальный, волно-полевой, охватывающий всю Вселенную и зигдущийся в процессах, происходящих в универсальном семантическом пространстве Вселенной

Можно сказать, что процесс социализации парадоксальным образом предполагает сочетание двух противоположных модусов человека – состояние слияния с окружением (принцип социальной адаптации) и состояние дистанционирования от окружения (принцип индивидуализации и личностного роста).

Отмеченный парадокс приводит к тому, на сегодняшний день нет вполне удовлетворительной теории социализации, поэтому существуют много концепций социализации личности, среди которых можно выделить такие, как когнитивная концепция (Ж.Пиаже, А. Маслоу и др.); “модель инкультурации” (Ж.Баос, В.Малиновский и др.); “эволюционно-стадиальная” (Э.Эриксон) и психоаналитическая концепции (З.Фрейд); концепции “ролевого тренинга” (Т.Парсонс), “социальной учебы” (Дж.Г.Доллард, Б.Скиннер, Р.Уолтерс и др.), “межличностной коммуникации” (Ч.Х.Кули, Дж.П.Мид и др.), морального роста (Л.Колберг), психологической самоидентификации и др.

Миф о формировании личности ребенка

Личность, по своему определению, уникальная, тождественная только себе, свободная сущность, способная осуществлять свободные поступки, характеризующаяся внутренней мотивацией поведения, благодаря которой личность способна быть свободной от детерминации мира. Если личность ребенка (человека) формируется, то возникают вопросы, во-первых, каким образом принципиально новое (свободная самодетерминированная личность) появляется из старого (из личности), и, во-вторых, на каком возрастном этапе личность появляется, если вообще появляется.

Отмеченный парадокс разрешается с помощью принципов актуализационной и бифуркационной педагогик, что предполагает идею креативности – создания Богом мира и человека (разумных существ, божественных монад). При этом человек а priori уже наделен свободной волей, то есть является личностью, которая способна быть независимой от мира и благодаря этому нести ответственность за свои поступки.

Миф о том, что всестороннее формирование у будущих специалистов соответствующих ЗУНов и компетентностей обеспечит их последующий успешный профессиональный рост

Поскольку чувственный и эмоциональный аспекты психической деятельности человека представлены в определенном функциональном единстве (эмоциональные состояния человека реализованы на чувственном уровне, а чувственные реакции всегда эмоционально окрашены, когда эмоции и чувства в их единстве представляют аффектно-перцептивную сферу психической деятельности человека), то возникает вопрос о формировании у будущего специалиста адекватных эмоциональных реакций на стимулы внешней среды.

Речь идет не только о необходимости формировать у него регулятивные умения (что предполагает осознание им своих эмоциональных состояний; управление эмоциями, их контроль), но и о проблеме поддержки непрерывности эмоциональных реакций у студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Человек постоянно испытывает динамическое изменение эмоциональных реакций, при этом знания, умения и навыки приобретаются и формируются в процессе определенных эмоциональных состояний, которые выступают определенным психофизиологическим “полем” реализации ЗУНов, их так называемой “психофизиологической привязкой”. Изменение эмоциональных состояний предполагает и изменение соответствующих условий использования ЗУНов.

Таким образом, будущий специалист не всегда может уверенно владеть ЗУНами в новых эмоционально насыщенных жизненных обстоятельствах. Именно длительная практическая деятельность специалиста позволяет ему шаг за шагом словно бы заново формировать соответствующие профессиональные умения в новых производственных условиях.

Этот вывод подтверждается психологическими исследованиями. Как отмечает Ж. Годфруа в книге “Что такое психология” (т. 1, 1996, с. 167), как правило человек, который запоминает информацию (формируя при этом соответствующие умения) в одних эмоциональных состояниях под воздействием определенных жизненных условий, в других жизненных обстоятельствах, которые

активизируют другие эмоциональные состояния, не может адекватно владеть сформированными умениями и усвоенной информацией (тем более, если новые жизненные условия являются критически-стрессовыми). Так, как показали исследование, знание и умения, сформированные у человека в пьяном состоянии, не могут в полной степени актуализироваться в трезвом состоянии, и наоборот.

Для преодоления отмеченной принципиальной трудности в процессе профессиональной подготовки (что выражает так называемое главное противоречие современного образования, которое заключается в несоответствии образовательных результатов требованиям жизни) последняя должна ориентироваться на контекстный (субъектно-деятельностный) подход, согласно которому учебная деятельность студентов должна моделировать их будущую профессиональную деятельность.

Решение отмеченной проблемы нуждается в интеграции студента, включенного в учебную деятельность, к своему сущностному личностному статусу – к состоянию самоосознания (которое соотносится с ядром личности – его Я-концепцией), на основе которого студент не только может постоянно контролировать свои эмоциональные состояния, но именно в этом состоянии формирует соответствующие профессиональные умения, которые в этих условиях приобретают функциональную непрерывность благодаря непрерывности сохранения человеком состояния самоосознания (которое на Востоке появляется целью духовных практик).

Этот вывод ведет за собой другой вывод касательно того, что не интеллектуальные способности воспитанника, а его самосознание должно быть как целью, так и критерием эффективного учебно-воспитательного процесса, поскольку самосознание является важнейшим фактором процесса социализации человека, его гармоничной интеграции в социальную структуру общества.

Отмеченный вывод можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, которые свидетельствуют о том, что поведение юношей и их последующие жизненные перспективы не могут быть достоверно экстраполированы и предсказаны на основе обстановки в семье, благодаря анализу школьных или социальных переживаний, близких или социокультурных влияний, показателей медицинской карточки, учебной успеваемости, наследственного фона и других факторов. Намного лучший прогноз дает именно степень самопонимания и самоосознания [Франкл, 1990, с. 81].

**Миф о положительном эффекте современных нововведений в образовательную сферу⁸⁸:
обязательного тестирования выпускников школ, а также Болонской (кредитно-модульной)
системы**

Говоря о Болонской системе образования и воспитания, следует ответить на вопрос, является эта модель идеальной для славян. А.А. Зиновьев в книге "Запад. Феномен западничества" (1995 г.) о евроантлантическом человеке пишет, что "западноид" обладает своими несомненными достоинствами, однако он не лишен и недостатков в нашем славянско-коллективистском понимании, поскольку для "западноида" характерны "...практицизм и деловитость, расчетливость, способность к конкурентной борьбе, изобретательность, способность рисковать, холодность, эмоциональная черствость, склонность к индивидуализму, повышенное чувство собственного достоинства, стремление к независимости и успеху в деле, склонность к добросовестности в деле, склонность к публичности и театральности, чувство собственного превосходства над другими народами, склонность управлять другими более сильная, чем у других народов, способность к самодисциплине и самоорганизации" [Зиновьев, 1995, с. 46].

Как это ни странно, но современная и широко декларируемая личностно ориентированная субъект-субъектная образовательная парадигма, отрицающая традиционную знаниецентрированную педагогику, оказалась бессильной перед внедрением в педагогическую систему Украины и России

⁸⁸ Абачиев С.К. Размышления у парадного подъезда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012; Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с. – С. 238.; Корсак К.В. О болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>; Мартынюк В. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012; Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы.– Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>; Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования. – Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>; Пряхин М.Н. О классовой борьбе в вузе // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.18046, 28.05.2013

новых знаниецентрированных форм обучения и мониторинга его качества – обязательного государственного тестирования и Болонской (кредитно-модульной) системы.

Как пишет С.К. Абачиев,

"Целью любого реформирования является достижение более высокого уровня. Увы, едва ли найдутся у нас люди (если не считать самих реформаторов), которые скажут: да, наше образование стало лучше! Ну конечно, нет! С помощью этого "реформирования" мы шаг за шагом гробили то, чем раньше гордились. В ежегодном докладе Организации Объединенных Наций за 2004 год наша система образования, хотя и сдала свои позиции по сравнению с советскими временами, но всё еще занимала достойное 15-е место. Но всего четыре года спустя, в 2008 году, мы откатились на 54-е место. Сегодня с нами могут конкурировать африканские страны... Советская система образования готовила широкообразованных людей, что в новой формации российского общества может рассматриваться как напрасная трата средств. Ведь западная система образования, которую мы зачем-то копируем, ориентирована на подготовку узких специалистов. ЕГЭ, злонамеренную разрушительность которой понимают и рядовые учителя, и директора школ, базируется на чудовищной вульгаризации, уродливом окарикатуривании всего, наработанного в отечественной и мировой научной педагогике. В результате, средняя школа уже *de facto* стала массово поставлять вузам студентов, органически не способных к научной и вообще к какой-либо творческой деятельности. А на очереди – введение ЕГЭ-дрессировок и в вузах!" [Абачиев, 2012].

В. Пихорович отмечает, что целостность образования в рамках глобализационной Болонской системы не предполагается даже на уровне отдельного учебного курса, поскольку предполагается, что экзамены фактически отменяются, а вместо них студент должен будет набрать определенное количество баллов в течение семестра, постепенно сдавая каждую тему отдельно, часто в виде тестов и контрольных работ. Расчет при этом делается исключительно на краткосрочную память. Экзамен хоть как-то интегрировал курс, давал его понимание как целого. Сейчас о понимании речь не идет даже формально. Старая шуточная студенческая формула про "ЗСЗ" – "зазубрил, сдал, забыл" – возводится в ранг передовой технологии и объявляется единственно верной.

В. Пихорович пишет, что реформирование нашего высшего образования в направлении развития университетской науки (что предполагает разрушение Академии наук и передачу ее мощностей университетам) приведет к окончательному разрушению образования. У высшей школы в свое время была мощная наука, однако она исчезла. Только Киевский политехнический институт на 2006 год имеет доходы от научных и исследовательских работ выше, чем плата за обучение. Остальные – наоборот. Однако, причина этого заключается не в том, в КПИ слишком высокие доходы от науки – там сравнительно низкий процент контрактных студентов. Теперь наши вузы практически не получают финансирование на научную работу, которая раньше была необходимым элементом подготовки специалистов и методологической базой преподавания: преподаватель тем и отличался от школьного учителя, что он не просто знакомил учащихся с достижениями науки, сведения о которых он вычитал в книжках, он сам делал науку и только поэтому учил других.

Сегодня, как полагает В. Пихорович, когда вузы из "кузницы кадров" для народного хозяйства превратились в коммерческие предприятия по предоставлению "образовательных услуг" населению – фундаментальная и прикладная наука становится обузой для вузов.

Ведь население – далеко не такой взыскательный заказчик, как народное хозяйство. Студенту, а в большинстве случаев, даже не ему самому, а его родителям, важен не уровень подготовки, а сам факт наличия диплома. Многие бы желали получить его так, чтобы вообще не утруждать себя какими-нибудь знаниями.

Сегодня, как полагает В. Пихорович, практически невозможно среди студентов встретить таких, кто бы выбрал свою будущую профессию, как раньше говорили, по призванию. Как правило, мотивы выбора – совершенно внешние, никак не связанные с интересом к самой профессии. Главным из них является надежда на большую зарплату после окончания учебы. Именно поэтому самые популярные сегодня – непроизводительные профессии: юристов, менеджеров, бухгалтеров, маркетологов и др.,

которых в большом количестве готовят в частных (коммерческих) вузах. В результате этого количество людей с высшим образованием в Украине сейчас одно из самых высоких в мире.

В. Пихорович также полагает, что из европейского образовательного опыта берется самое худшее, собственно, даже не европейское, а американское, которое навязывается самим европейцам в ходе этого самого болонского процесса. Лучшее же из того, что имеет европейское образование, игнорируется [Пихорович, 2006].

В связи с этим интерес представляют наблюдения А.Ф.Бондаренко:

"Один из моих хороших знакомых, известный в Киеве на Украине человек из тех, кто живет в Конче-Заспе в небольшом замке и имеет прямое отношение к образованию, недавно был в Болонском университете. Расспрашивал из первых рук о Болонской декларации. Там никто не знает, что это такое и даже не слышал такого слова. Это еще раз свидетельствует о том, что политика и жизнь не имеют ничего общего. О том, что итальянцы вообще-то не собираются готовить учителей для украинского села. А почему мы так озабочены подготовкой учителей для итальянских или немецких сел? И раздуваем во все щеки пыль о том, что мы готовим специалистов, которые будут востребованы в Западной Европе? Это не просто миф. Это сознательная, хотя и бессмысленная ложь. Общеизвестны цифры о массовой безработице в Италии, в Испании, в Германии, Греции и в других западноевропейских странах" [Бондаренко, 2012, с. 238].

В заключении приведем *описание американской системы образования "глазами очевидца"* – уроженца Татарстана, кандидата наук Айрата Димиева, который в 2001 году уехал преподавать в США. Ниже приводим главу "*Методология удовольствия*" из его книги "*Классная Америка*":

"Сплошной Фан.

Основной подход к образованию в Америке заключается в том, что процесс обучения должен быть удовольствием. Американские ученики ходят в школу, чтобы получить удовольствие. *To have fun* – как они сами это называют. Образовательный процесс должен быть увлекательным, интересным и ненапряженным. Противное считается насилием над ребенком.

Понятно, что усиленный мыслительный процесс не может быть "фаном". Это американским ученикам противопоказано. Если же в процессе обучения мыслительного процесса нельзя избежать совсем, то он должен быть сведен до минимума, а за ним обязательно должно следовать поощрение в виде высокой оценки за решенную задачу. Очень популярны и более простые и понятные способы поощрения учеников, например, в виде конфетки за правильный ответ с места. В противном случае для американского школьника пропадает смысл обучения, так как знания сами по себе не являются ценностью. Учебный процесс без вознаграждения за труд перестает быть "фаном".

Сидеть подолгу над одной задачей не в их правилах. Во-первых, это требует напряжения. Во-вторых, тот факт, что ученик сидит долго над задачей и не может её решить, свидетельствует либо о плохой работе учителя, либо о низких умственных способностях ученика. А вот это уже непорядок. Такого в демократической стране быть не должно.

Думаю, что *одна из главных целей упрощения образовательного процесса и низведения его до примитивного игрового уровня состоит в том, чтобы завуалировать разницу в уровне подготовки и умственных способностях студентов*. На самом деле эта разница огромная, с пропастью. Поэтому учитель вынужден давать такое задание, с которым заведомо справятся все. Очень часто это либо игра, либо какая-нибудь поделка на уровне урока труда в четвертом классе. В результате все остаются довольны, а ученики даже не успевают осознать, каким примитивом занимаются. Они пребывают в полной уверенности, что раз они в школе, то учатся. Студенты не понимают, что реальных знаний по изучаемому предмету не получают...

Образовательная услуга.

Обозначим ещё одно существенное различие двух образовательных систем: российской и американской. В центре российской системы образования стоит учитель. Авторитет Учителя и уважение к Учителю – основные слагаемые российской школы и культуры в целом. Несмотря

на то что в последнее время ситуация с этим меняется не в лучшую сторону, в целом уважение к учителю у нас – часть менталитета нации. Сама этимология русского слова "учитель" отличается от английского *teacher*. Слово "учитель" может одновременно быть использовано для обозначения духовного наставника. *Teacher* – это скорее инструктор, который просто нанят для оказания образовательных услуг.

Пожалуй, ни в одной другой стране мира это не выражено так ярко, как здесь, где абсолютно все поставлено на основу *товарно-денежных отношений*.

На мой взгляд, именно этот момент и является одной из основных причин низкого уровня школьного образования в стране. Чему может научить учитель, у которого нет авторитета? Учитель без авторитета – это не учитель, а именно инструктор. Настоящего учителя слушают с замиранием сердца и беспрекословно исполняют все его указания. Инструктора же можно слушать, а можно и не слушать. За все уплачено. Услуги инструктора можно принять, а можно отказаться и принять услуги другого. Клиент всегда прав. Что интересно, сами американцы этого не понимают. Они продолжают выдумывать, что же ещё можно сделать, чтобы ученику жилось ещё лучше, чтобы ученик прилагал ещё меньше сил, получал ещё больше "фана", а знания его улучшались.

Для достижения этих целей чиновники и теоретики от образования разрабатывают все новые и новые методики преподавания, а реальные знания учеников, по свидетельству американских же учителей, все хуже и хуже. Ещё в 2005 году Национальная Академия наук США пришла к выводу, что научное и технологическое лидерство Соединенных Штатов находится под угрозой. Академия, в частности, обратила внимание на то, что американские учителя математики хуже образованы по сравнению со своими коллегами в индустриально развитых странах мира. Математические знания американских школьников заметно уступают аналогичным знаниям их сверстников из 11 стран.

Чтобы исправить ситуацию, требуются срочные меры. Учителей периодически сгоняют на посвященные новым методикам семинары, где лекторы с минимальным педагогическим опытом, а то и вовсе без него пытаются убедить учителей со стажем, что все, что они делали до этого, — полная ерунда и большая ошибка. Хуже всего то, что после этих семинаров администрация школы с большей или меньшей настойчивостью заставляет использовать эти методики на уроке. Не прижившись, эти бестолковые методики отмирают, им на смену приходят другие.

Самое смешное: никто и не думает спросить практикующих учителей – а что они думают о той или иной методике? Пусть не всех, пусть хотя бы самых лучших и заслуженных. Ничего подобного! Просто сверху спускается директива, а директор школы должен проконтролировать её выполнение. У учителя авторитета никакого – он просто наемный инструктор. Не нравится – не работай, на твое место найдут другого, более покладистого.

Странно, но конечный результат работы учителя в виде реальных знаний учеников никого не интересует. Самая главная задача учителя – четко и беспрекословно выполнять инструкции.

Что касается администрации школы и дистрикта, то качество их работы в основном оценивается по двум наиболее важным на сегодняшний день показателям: результатам государственных экзаменов и проценту студентов, отчисленных из школы либо добровольно бросивших школу. На государственных экзаменах более подробно я остановлюсь позже, а к чему приводит стремление искусственно удержать в стенах школы человека, который этого не желает, думаю, объяснять не нужно.

В результате такой политики администрация школы давит на учителей, с помощью административных хитростей запрещая им, по сути, выводить за год двойки. То есть двойки напрямую могут быть и не запрещены, но, поставив двойку, учитель сталкивается с такими проблемами, что в следующий раз уже не захочет этого делать. Такое, например, широко практикуется в последние годы в школе, где я работаю. Хотя чаще всего, по свидетельствам учителей из других школ, администрация особо не церемонится и просто запрещает учителям ставить двойки, несмотря на то что это прямое нарушение действующего законодательства.

Частенько уже с двойкой за экзамен ученик все же переводится в следующий класс с одной лишь целью – предотвратить его отчисление из школы. Поэтому в каждом моем

одиннадцатом классе половина учеников, которым нужно преподавать алгебру и химию, не умеют складывать и вычитать отрицательные числа...

В первый год моего учительствования в нашем дистрикте проходила кампания под названием *First Things First*. Игра слов, означающая "делай первостепенные вещи в первую очередь". Согласно этой реформе все американские школы должны быть поделены на несколько маленьких учебных комьюнити – что-то вроде школы внутри школы. Идея в том, чтобы ученики не рассредоточивались по огромной школе по разным учителям, а на протяжении всех четырех лет обучения в *High School* были под присмотром одних и тех же преподавателей. То есть предполагалось создание чего-то, больше напоминающего российскую школу. Тогда учитель будет лучше знать учеников и их родителей, и через этот контакт якобы улучшится обстановка в классе и, как следствие, успеваемость. Все хорошо, но лес рубят – щепки летят.

Предполагалось, что дети будут сидеть в одном классе весь день, а учителя станут приходить к ним давать свой урок. Каково? Учитель, и без того по сути бесправный, становится в ещё более униженное положение услуги ученика. К тому же один и тот же учитель естествознания будет преподавать все три предмета: биологию, химию и физику. Можно ли знать все эти три предмета одинаково хорошо, так, чтобы преподавать их действительно на должном уровне? Об этом реформаторы просто не задумываются. Да и зачем? Цель реформы не в том, чтобы повысить реальные знания учащихся. А в чем? Да в том, чтобы каждый ученик в школе имел успех. А это совсем не одно и то же.

Двоечник, получи свои 69 баллов.

Такой взгляд на образование находит свое отражение и в принятой в стране системе оценок знаний. Их система не пятибалльная, как у нас, а стобалльная и выражена в процентах. Давайте сравним эти две системы, для чего вспомним, какие оценки ставили нам в детстве наши учителя. Допустим, контрольная работа, в ней десять примеров. Сделал правильно все десять – пятерка. Девять – пять с минусом. Шесть-восемь – получи свою четверку. Три-пять – троечка. Ну, а дальше уже двойка. Конечно, это все зависит от учителя. Но бесспорно одно: если ты сделал хотя бы половину задания, то можно смело рассчитывать на положительную оценку. Посмотрим, как у них.

Теоретически в случае с десятью примерами каждый пример должен давать десять процентов. В итоге будет сто. На первый взгляд, это замечательно сведен до минимума субъективизм учителя и ученик получает именно то, что заслужил. Все хорошо, но есть одно "но". В стране с самым передовым образованием по логике должно быть и самое высокое качество образования, что непременно должно находить свое отражение в высоких результатах. Так вот, планка действительно очень высока. Неудовлетворительной считается любая оценка ниже 70 процентов. А оценки в пределах 70–80 процентов удовлетворительны, но не престижны. Таким образом, российский ученик, сделавший правильно шесть из десяти примеров, получит четверку, а американский за ту же работу – неуд. "Вот это сильно! – воскликнете вы. – Вот это система так система!" Не торопитесь. Как вы думаете, много ли учеников в классе могут правильно решить семь из десяти примеров? А девять из десяти? Немного...

Где же выход? Он очевиден. Вернее, их даже два.

Путь первый – упростить программу! Причем максимально. Например, по математике за первые шесть классов в США проходят то, что российские дети – за первые три. И если даже в программе есть что-то сверх того, то это отдельный материал, не требующий использования ранее полученных знаний и построения причинно-следственных связей.

Путь второй ещё проще – просто ставить заведомо незаслуженную оценку. Что и происходит в действительности. Например, у большинства учителей в нашей школе низшая оценка не ноль, а 50. Это значит, что если даже все десять примеров решены неправильно, оценка будет 50. Очень многие учителя ставят 70 или даже 75 (по-нашему, троечка с минусом) просто за то, что ученик сдает работу, неважно, что там написано. Однако это пример субъективный и все здесь зависит от учителя. А вот пример совершенно официальный.

Во всех школах нашего дистрикта классный журнал ведется в компьютере. Из компьютера учителя оценки попадают на школьный сервер, а оттуда – на главный сервер дистрикта. Все это обслуживает специально созданная программа. Так вот эта программа совершенно официально не позволяет вывести оценку за четверть ниже, чем 50 баллов. Учащийся может просто прогулять, а оценку получит не ниже, чем 50.

Что интересно, в реальной жизни в Америке такие вещи не проходят. Например, если ты сдаешь какой-либо квалификационный экзамен, например на водительское удостоверение, и наберешь 69 процентов, то экзамен не сдан. В школе же такая фальшь узаконена.

Будучи обусловлен критерием "фановости" и всеобщего успеха, учебный процесс максимально упрощен. Наиболее четко это прослеживается на примере таких "нефановых" предметов, как математика, физика или химия. Я собираюсь остановиться именно на этих предметах ещё и потому, что никто из наших российских учителей по понятным причинам не ведет гуманитарные предметы, поэтому я не могу объективно судить о глубине и качестве образования в этих областях. Можно лишь попробовать провести аналогии. Что касается точных наук, это упрощение сразу же заметно при первом взгляде на школьную программу. Например, по математике их программа отстает от российской примерно на три года. Физика отсутствует как таковая. По химии преподается примитив.

Но печальнее всего то, что ученики не в состоянии усвоить даже этот примитивный материал. Вернее, они его усваивают до ближайшей контрольной работы. На следующем уроке уже ничего не помнят. Я молчу о том, что остается в их головах через месяц или два. А это говорит о том, что проблема не столько с программой, сколько с методикой обучения.

Поразительно, но этой сфере в американском образовании не придается совсем никакого значения. В России в педагогических вузах есть предмет "Методика преподавания химии" (физики, математики и т. д.), который учит будущих учителей, в какой последовательности преподавать основные концептуальные категории.

В США об этом и не слышали. Этот вопрос отдан на откуп учителю. Можно сказать, что здесь, по сути, нет даже четкой образовательной программы. Вот такая интересная ситуация – педагогика есть, а методики преподавания нет. Вернее, методика есть... Но это общая методика преподавания, а не преподавания конкретного предмета. Этот факт свидетельствует лишь о том, что реальные знания предмета учеником никого не интересуют. Важен лишь *success*, а не знания" (<http://rusmirzp.com/2013/03/19/category/world/12392>).

Результатом функционирования такой системы образования является низкий профессиональный уровень специалистов, в том числе **инженеров**, о чем повествует инженер-эмигрант из одной славянской страны. *Автор материала задаётся вопросами об уровне технического образования на Западе, и в частности, образования в США. Почему в штатах инженеры – гастербайтеры, а рабочие – свои?*

"Я работаю инженером в московском отделении одной большой американской авиастроительной компании. Работа дистанционная. Американцы присылают задания, а инженеры в московском офисе фактически выполняют роль чертежников, только на современном уровне, не на кульмане, а в программе 3D моделирования. Точно такие же работы для этой компании выполняют в Италии, Японии и других странах. Довольно часто работа не ограничивается одним только "черчением", бывает и разработка отдельных узлов.

Работа также связана с частыми командировками в США, где находятся производственные площади. Довольно много месяцев я провел в этих командировках. Мне сразу бросились в глаза некоторые странные вещи, которые до недавнего времени я никак не мог для себя объяснить.

Основное – это то, что инженерный состав американцев практически не говорит без акцента. Т.е. практически никто из инженеров, по крайней мере, в области гражданской авиации не родился на территории США. Рабочие – в основном рожденные на территории США, чаще белые мужчины старше сорока лет, а вот инженеры – сплошь иностранные

контрактники или натурализовавшиеся иностранцы. Получается, что все поставлено с ног на голову, инженеры – гастербайтеры, а рабочие – свои.

Когда я показывал групповую фотографию инженеров своего калифорнийского отдела моим друзьям в России, все как один спрашивали: "Это что, где-то в Таиланде?". Действительно, из пятидесяти человек можно было увидеть не более пяти европейских лиц. Остальные азиаты и в основном из вьетнамской диаспоры и еще около четверти — мексиканцы. Я не мог понять, почему нет местных инженеров. Ведь и зарплата у американских инженеров на уровне врачей. У американских контрактников, за которых фирма не делает отчислений в пенсионный фонд, на сегодняшний день выходит около трехсот тысяч наших рублей в месяц. Даже немцы уезжают в Штаты на заработки, где зарплата у них в два раза выше. Их инженерная школа все еще сильна. Пока в немецких школах задача для ученика определиться, кто он, мальчик, девочка или что-то еще, не стала важнее физики.

Однако вернемся к американским зарплатам, которые сегодня решают все проблемы дефицита квалифицированных кадров, при наличии веры в доллар. Американский контрактник-инженер получает в четыре раза больше, чем я в Москве. И при таких зарплатах в Штатах очень мало местных инженеров. Ну ладно бы, менеджеры были рожденными в США, так и здесь – нет. Мой менеджер с американской стороны – албанец, говорящий с акцентом. Такая же ситуация и на севере США, в штате Вашингтон, но там инженерный состав – это китайцы и Восточная Европа.

Я всего этого не мог понять, пока в интернете не наткнулся на статью одного латышского разорившегося предпринимателя, уехавшего в Великобританию на заработки. Помимо всего ужаса жизни английского гастербайтера, мое внимание привлек один эпизод, когда этот латыш пришел в гости к своим друзьям полякам и увидел, что там их сын, ученик британской школы, делает уроки. Этот школьник рисовал какие-то кружки и точки. Оказалось, что он делил пятнадцать на три. Обводил число пятнадцать в кружок, выводил из него три лучика по пять точек и получал результат. Причем это был ученик не совсем уж начальной школы. Когда латыш спросил, а сколько будет двести разделить на десять? Тот ответил, что это очень сложная задача, но он попробует. Обвел число 200 в кружочек и начал отсчитывать точки. На что латыш сжалился над школьником и попросил его больше не мучиться.

Потом этот гражданин Латвии узнал историю другой польской семьи, вернувшейся в Варшаву. Там, их дочь – пятиклассница, ученица британской школы, в первый раз оказалась в польской школе. Ровно через час она выбежала из здания своей новой школы в слезах, крича, что больше никогда сюда не вернется. Оказалось, что весь класс над ней смеялся уже после первых простых вопросов учителя. Еще у одного поляка сын уже закончил британскую школу. Когда латыш спросил про сына: "Ну, и как он?", на что поляк-отец кратко ответил: "Дурак-дураком".

Не так давно, я уже от своего источника – знакомого директора школы узнал, что как-то один наш дипломатический работник решил отдать свою дочь в лондонскую школу на год, чтобы та подтянула английский. Мой знакомый знал эту девочку, говорил, что она была, как говорится, отличницей, комсомолкой и просто красавицей. И вот через год после английской школы он ее просто не узнал. Ее английский – это "фак на факе", пирсинг, татуировки и развязное поведение. Как он выразился: "Девочка потеряна". Вообще, он отметил, что когда проходишь мимо нашей школы, то там тишина – идет учебный процесс. А вот, в какое бы время он не проходил мимо английской паблик скул, когда бывал в Великобритании, то гул стоял за сотни метров от школы и ни о каком нормальном учебном процессе при таком шуме не могло быть и речи.

Качество английского образование уже приводит к кризису в атомной отрасли Великобритании. Там просто нечем заменить специалистов, выходящих на пенсию. А приглашать в такую уязвимую отрасль иностранцев они пока еще не готовы, да к тому же, не могут предложить такие же деньги как в Штатах. Думаю, что катастрофу английской паблик скул можно смело проецировать и на американскую или любую другую западную, т.к. программы примерно одинаковы.

Вот другой случай из интернета. Наш парень из российской глубинки поехал в Канаду учить английский в одну из лучших канадских языковых школ. Там на уроке разбирали статью, где приводилась статистика по проблеме ожирения в мире. В статье делался вывод о том, что проблема приобрела максимальный размах в англоязычных странах. Далее был тест с вопросом: "Влияет ли изучение английского языка на лишний вес?" Наш человек на этот идиотский вопрос ответил конечно же – "Нет". Правильный ответ был – "Да"! Наш парень попытался поспорить с преподавателем – рожденной в Канаде индийской девушкой. На что она ответила: "Конечно же "Да" – правильный ответ", – и привела пример, когда ее дядя переехал из Индии в Канаду и начал изучать английский язык, то в результате жутко растолстел.

Это говорит о полном атрофировании видения элементарных причинно-следственных связей уже у преподавательского состава. Выросло уже целое поколение учителей, соответствующих уровню своих выпускников. Даже если на Западе захотят вернуть систему образования в норму, то они просто не найдут нужного количества учителей, способных освоить нормальные учебники. Конечно, можно возразить, что это школы исключительно для плебса, а вот в школах для элиты все замечательно. Но если судить по действиям западной элиты, то и в их школах не все в порядке. Например, можно вспомнить возмущение бывшего кандидата в президенты Митта Ромни, когда он не смог открыть иллюминатор в самолете для проветривания и был даже готов поднять этот вопрос в конгрессе. У нас каждый школьник знает (по крайней мере, я на это надеюсь), почему нельзя открывать окна на высоте десять тысяч метров.

Можно так же отметить, что в последнее время излюбленная штатовская практика — по любому вопросу включать дурака. Псаки уже стала именем нарицательным. По-моему, включение дурака – это кратчайший путь к потере авторитета. А если вдруг допустить такую крамольную мысль: "Боже, вдруг они не притворяются?" Как объяснить то, что Китаю без предварительного от демократизации фактически был предоставлен план Маршала, т.е. это – инвестиции, технологии и, главное, безразмерный внутренний американский рынок, а вот как следует от демократизированным по методичке старика Шарпа странам, не было предоставлено вообще никакого плана? Что было целью – управляемый хаос? Полученные результаты говорят о том, что он и не был управляемым. В итоге, положительный имидж Штатов разрушен, а в него были вложены немалые деньги.

Сейчас США превратились в обезьяну с гранатой. Они даже союзников запугали. Европа дрожащей рукой протягивает этой обезьяне последние бананы, чтобы граната не полетела в ее сторону. Уровень образования сказывается даже на американском ВПК, где доступ инженеров иностранцев с традиционным образованием ограничен. Например, в военной авиации, F22 и F35 из-за непродуманных компромиссов по ряду показателей хуже предыдущих поколений. Наверное, по соображениям секретности, над ними работают в основном инженеры, рожденные на территории США. И даже в области гаджетов, если взять того же иконизированного Стива Джобса, когда его спросили, почему он не перенесет производство айфонов в штаты, тот ответил вопросом: "Где я возьму столько инженеров?"

Большинство американских вузов с предметами вроде "зомбологии" занимается просто выкачиванием денег и раздачей дипломов, с которыми могут взять только в Макдональдс. В хороших вузах, которых не так много, на технические специальности идут в основном азиаты. Местные считают, что эти специальности для них слишком сложны и проще будет научиться составлять липовые отчеты компаний для роста пустой капитализации на бирже.

Возникает вопрос, как же они довели до такого катастрофического состояния собственную систему образования? Если не рассматривать конспирологические версии и принять то, что все намерения были благими, можно выделить две версии. Первое – это гуманизация образования. Детей нельзя принуждать учиться. Все должно быть на добровольных началах. Им можно даже не делать домашнее задание, если они этого не хотят. Как следствие – упрощение программы. Но ведь главная задача школы – это даже не получение конкретных знаний, которые могут не пригодиться в жизни. Основная задача – развитие мозга, выработка некой интеллектуальной выносливости, чтобы человек не опуская руки перед задачей которая чуть сложнее тех, к которым он привык.

Другой причиной падения уровня образования уже в американских школах – установление общей планки с афро- и латиноамериканцами. Я ничего плохого не хочу сказать об интеллектуальных способностях этих групп, просто в их культуре не принято принуждать детей хорошо учиться. Процесс деградации американской школы был постепенным. Довольно долго белые ученики сильно опережали остальных в успеваемости. Проще говоря, белые, а далее и азиаты, которых становилось все больше, на экзаменах получали пять, а остальные группы – два. Это посчитали дискриминацией учеников по этническому составу. Программу упростили. Белые и азиаты стали получать пять – остальные – три. Этого показалось недостаточно. Сейчас все группы получают примерно одинаковые оценки.

Кто-то может сказать, что наше ЕГЭ приведет к таким же последствиям, но на сегодняшний день есть большая разница в уровне вопросов в нашем ЕГЭ и его западном аналоге. Уровень вопросов их ЕГЭ не далеко ушел от нашей начальной школы. Отсюда следует вывод – ни в коем случае не упрощать школьную программу. Например, в Южной Корее она только усложняется. Результаты очевидны.

Западный мир, превратившись в театр абсурда стремительно теряет свою привлекательность. Осталась еще некая инерция сознания, например, тех же украинцев, которые хотят влиться в Европу. Однако они хотят слиться с Европой не сегодняшней, а с той, которая была раньше – этнически однородной, спокойной, процветающей, которая существует только в мифах. Украиномыслящие желают вернуться в то время, когда еще не открылись окна Овертона, через которые хлынули бородатые женщины и гендерное воспитание. А теперь к этому еще добавляется и экономическая разруха".

<http://subscribe.ru/group/na-zavalinke/13233952/?utm%5Fcampaign=subscribe%2Dgroup%2Dgrp&utm%5Fsource=subscribe%2Dgroups&utm%5Fmedium=emai>

ЛИТЕРАТУРА

- Абачиев С.К. Атеизм – религия бездуховности // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17841, 19.01.2013
- Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
- Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.
- Бич А.М. Основы теории времени: Закономерная эволюция реляционной концепции времени / А.М. Бич. – Киев : Знания Украины, 2005. – 115 с.
- Бич А.М. Природа времени / А.М. Бич. – Киев, 2000. – 270 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.
- Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с. – С. 238.
- Боровских А.В., Розов Н.Х. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике // Вопросы философии. – № 5. – 2012. – С. 90-102.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
- Вознюк А.В. Мифы современного образования // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17550, 23.06.2012
- Вознюк О.В. Системна криза сучасної освіти та педагогічні міфи // Міждисциплінарний журнал Паддхаті 2012 - Випуск №11 // <https://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia-v/mizhdystyplinarnyi-zhurnal/158-2012>
- Вознюк О.В., Кубіцький С.О. Базові міфи сучасної педагогіки й освіти / Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2012. – Вип. 4 (29). – С.17-21.
- Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Горяев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с
- Гаряев П.П. Волновой геном / П.П. Горяев. – М. : Изд. "Общественная польза", 1994. – 280 с.
- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер.с фр. / Ж. Годфруа; Ред. Г.Г. Аркелов – М.: Мир, 1992. Т. 1. – 496 с.; Т. 2. – 491 с.
- 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.

- Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос.университет, 1976. – 118 с.
- Заренков Н.А. Теоретическая биология (Введение). М.: Изд-во МГУ, 1988. – 526 с.
- Зиновьев А.А. Глобальный человек. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2003. – 448 с.
- Зиновьев А.А. Запад. – М.: ЦП, 2000. – 509 с.
- Зиновьев А. А. Куммунизм как реальность. Кризис коммунизма. – М.: Центрполиграф, 1994. – 495 с.
- Зиновьев А. А. Очерки комплексной логики. Пол ред. Е А Сидоренко. – М: Эдиториал УРСС, 2000. – 560 с
- Зиновьев А.А. Феномен западнизма. - М.: Центрполиграф, 1995. - 461 с.
- Кармин А. С. Познание бесконечного. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.
- Клайн М. Математика. Утрата определенности. – М.: Мир, 1983. – 434 с.
- Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
- Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79-89.
- Колісник В.М. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. Швидше навпаки // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 103-112.
- Корсак К.В. О болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>)
- Кротов В.Г. Массаж мысли. Притчи, сказки, сны, парадоксы, афоризмы. – М.: Совершенство, 1997. – 178 с.
- Кузнецов О.Л., Большаков Б.Е. Учебник XXI века: Устойчивое развитие: научные основы проектирования в системе природа-общество-человек. – Санкт-Петербург-Москва-Дубна, 2001. – 616 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.
- Кузнецов, О.Л., Большаков, Б.Е. Устойчивое развитие: универсальный принцип синтеза естественных, технических и социальных знаний// Сборник трудов кафедры устойчивого инновационного развития Университета "Дубна" [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.uni-dubna.ru/departments/sustainable_development/Portal/collected_articles_2007/, свободный. – 2007. – 34 с.
- Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с.
- Мартынюк В. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012
- Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.
- Молчанов А.М. Термодинамика и эволюция // Колебательные процессы в биологических и химических системах. – М.: Наука, 1967. – С. 292-308.
- Морен Э. Утраченная парадигма: природа человека / Э. Морен. – К.: КАРМЭ-СИНТО, 1995. – 240 с.
- Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология / А.П. Назаретян М.: ПЕР СЭ, 2001. – 239 с.
- 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.
- Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы.– Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>);
- Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
- Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.
- Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>
- Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
- Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1994. – 232 с.
- Пряхин М.Н. О классовой борьбе в вузе // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.18046, 28.05.2013
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К. : Основа, 2005. – 364 с.
- Спиваковский В.М. Образовательный взрыв. – Киев, ЧФ МУВЦ, 2011. – 436 с.
- Сухонос С.И. Природа пошла в разнос // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15709, 20.12.2009

- Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
- Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии / А.Н. Уайтхед. – М.: Прогресс, 1990. – 717 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
- Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки) / В. Чалидзе. – М.: Терра, 1991. – 224 с.
- Шелдрейк Р. Новая наука о жизни. Пер. с англ. Е. М. Егоровой. – М: РИПОЛ классик, 2005. – 352 с.
- Шелдрейк Р. Семь экспериментов, которые изменят мир: Самоучитель передовой науки / Пер. англ. А. Ростовцева – М.: ООО Издательский дом "София", 2004. – 432 с.
- Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>

2.20. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СИНТЕЗ

СУЩНОСТЬ

Педагогический синтез реализуется в **интегральном подходе** в педагогике, который обеспечивает реализацию в учебно-воспитательном процессе принципа интегральности знаний (в том числе в плоскости их междисциплинарности), педагогических систем и социально-педагогических влияний, целей образования и др. Интеграция может быть рассмотрена как механизм, обеспечивающий приведение в гармоническое соответствие индивидуального уровня мышления и уровня развития целостного сознания человечества, которое определяется понятием "ноосфера". Суть принципа педагогической интеграции заключается в понимании условности строгой дифференциации естественного и гуманитарного знания на отдельные образовательные отрасли, стремление к созданию синтетических, интегрированных систем знаний, а также и учебно-воспитательных воздействий, которые дают субъектам образовательного процесса представления о целостной картине мира. Этот подход реализует принцип **взаимодополнительности** естественнонаучной методической традиции и гуманитарных способов познания, что позволяет реализовать интеграцию как способ и процесс формирования многомерной полифонической картины мира, основанной на соединении разных способов и форм постижения действительности; это также процесс и результат становления целостности (холизма) – единого качества на основе многих других качеств; принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимном дополнении, комплементарности разных форм познания и усвоения человеком действительности.

Педагогический синтез предполагает целостную организацию педагогических ресурсов и инструментов развития человека, что отвечает природе творческого поиска и наиболее эффективной стратегии познания действительности. Как отмечает А. К. Сухотин в книге "*Парадоксы науки*", вывод о плодотворности обобщений 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.**

В этой связи упомянем фундаментализационный подход в педагогике, который предполагает ориентацию учебного процесса на фундаментальные знания, ценности и универсальные способы деятельности. Этот подход требует создание системы образования, нацеленного на развитие инвариантных, методологически важных, долгоживущих, фундаментальных знаний; переход от "образования на всю жизнь" к "образованию на протяжении всей жизни"; ориентацию на усвоение глубинных, сущностных связей и оснований, составляющих целостную научную картину мира, онтологическое и гносеологическое единство методологии и познавательной деятельности; выход на системное, целостное познание и самопознание, развитие и саморазвитие; взаимосвязь и взаимообогащение гуманитарных, культурологических, общенаучных и специальных дисциплин; обеспечение творческой самореализации и интеллектуального роста личности школьников и студентов; развитие научного стиля мышления, деятельности, общения; потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии; обеспечение базы для развития общей и профессиональной культуры, преодоление адаптационных барьеров в случае изменения профессиональных функций [Казанцев, 2000, с. 30].

Данный вывод находит подтверждение и в исследованиях академика О. В. Третьяка, 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 узреть 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 уникалами [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 категоризирует 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 "склепку" 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., 1986-6], [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, свежеснеженный 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] [Назаретян, 2001, 2004].

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, когда континуальная и дискретная стратегии познания приводятся к единству.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Как пишет О.Ф. Левичев, "В психолого-педагогическом образовании синтетическая технология базируется на идеях психосинтеза и гештальттерапии (объединение рационального и иррационального) как наиболее адекватных методологическим и теоретическим основам исследования. К ним относятся:

1. Целостность человека в его развитии и взаимосвязи с другими людьми и миром в целом, в единстве пространственно-временного континуума судьбы человека (Ф.Г. Асадуллина).

2. Совершенствование человека связано с расширением его самосознания (осознание интегративного Я, "Я-концепции" и др.) и динамикой волевых процессов.

3. Развитие способности управлять процессами интеграции и дифференциации собственного Я (личностного и профессионального), жизненной и профессиональной ситуациями.

4. Максимальное использование реальной ситуации обучения ("здесь, сейчас и как") в целях личностного и профессионального роста.

5. Актуализация творческого аспекта технологии в постановке задач, отборе содержания, организации индивидуальной и совместной деятельности студентов.

6. Направленность технологического процесса на открытие "нового", на овладение различными способами взаимодействия с собой, людьми, предметным миром, ситуацией в целом и адекватное (гибкое) применение их в последующем решении реальных личностных и профессиональных задач. Взаимодействие идей и их поэтапная реализация способствуют самоактуализации, развитию интегративного Я личности, гармонизации личностного и профессионального Я в целостной "Я-концепции", актуализации разновидностей когнитивного стиля" [Левичев, 2012].

В педагогике синтез и интеграция понимается в контексте интеграционных процессов (педагогической интеграции [Чапаев, 1998]), кооперативно-коллективистском обучении, в логике интеграционных процессов реализуют акт восстановления единства, упорядочения, структурирования внутренних отношений единства общих ценностей, оптимизация [Левичев, 2012].

В этом контексте В. В. Гаврилюк раскрывает смысл термина "**теоретический синтез**", который рассматривается на уровне педагогических концепций, теорий, систем и на уровне отраслей педагогического знания (школьной педагогики, педагогики профтехобразования, вузовской педагогики и т.д.). О.Ф. Левичев выделяет основные направления теоретического синтеза:

1. Формирование инвариантных основ общей теории педагогики. Этот процесс требует глубокой проработки всего лучшего, что достигнуто в педагогических отраслях и концепциях (теориях, системах), необходимости учёта важнейших тенденций развития современной педагогической теории и практики. К числу таковых, например, относятся появление альтернативных форм образования; интенсификация темпов интеграции школы, других образовательных структур в общественно-экономическую среду; математизация, кибернетизация и технологизация педагогики; усиление её связей с психологией, техникотехнологическим знанием, теорией управления, социологическими экономическими дисциплинами.

2. Взаимопроникновение отраслевого педагогического знания (межотраслевой синтез). Это направление выражает потребность в реакции на дифференцию педагогического знания, ведущую к расчленению его на множество отраслей и подотраслей. Обилие педагогик неминуемо порождает проблему их координации, управления процессом их сближения и взаимопроникновения. Без решения этих вопросов педагогика рискует превратиться в бессистемное, аморфное образование, лишённое возможности адекватного отражения потребностей жизни. Педагогический "Вавилон" должен быть разрушен.

3. Внутриотраслевой синтез отражает процессы интеграции знаний внутри самих отраслей педагогического знания. Так, огромную актуальность приобретает исследование вопросов взаимодействия знаний в содержании педагогики профтехобразования, педагогической психологии. Значительную роль во внутриотраслевом синтезе играют междисциплинарные контакты внутри педагогического знания: педагогического и технического, педагогического и психологического и др. Данное направление – своего рода гносеологический узел, где перекрещиваются пути методологического и теоретического синтеза.

В. И. Загвязинский рассматривает **внутрипредметный практический синтез**, который реализуется в процессе соединения и использования разнообразных приёмов, методов, путей воспитания и обучения;

И. П. Яковлев пишет о **методологическом синтезе**, который реализуется в процессе унификации понятий и универсализацией методов. Как пишет О.Ф. Левичев, сущность методологического синтеза раскрывается в вопросах: а) что происходит с непедагогическими составляющими в содержании педагогических теорий и систем? б) какое место в них отводится этим компонентам?

Ответы на эти вопросы связаны, по мнению О.Ф. Левичева, с такими утверждениями, которые бытуют в научном педагогическом сообществе: а) систему педагогического знания нельзя вывести из какой-либо другой научной дисциплины, но можно педагогически интерпретировать в логике синтетических знаний; б) данных других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но недостаточны: педагогики исследует педагогический процесс как целостную, качественно своеобразную систему; в) одни и те же данные могут быть использованы различным и даже противоположным образом в зависимости от того, какая цель реализуется в воспитании; г) педагогика не просто заимствует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать сущность педагогического процесса, т.е. происходит педагогический синтез; д) педагогика является не только социально-гуманитарной наукой, но и такой наукой, в содержании которой отражаются как гуманитарные, так и естествознание.

Таким образом, **педагогический синтез реализуется на основе синтеза точных и гуманитарных наук**, когда "основным связующим звеном между естествознанием и социальными науками служат технические науки" (Б. М. Кедров), психология (Ж. Пиаже, Б. Г. Ананьев), педагогическая антропология (антропология, антрогогика, педагология) – всеобщая педагогика, "педагогика в обширнейшем смысле слова" (К. Д. Ушинский), которая охватывает анатомию, физиологию, географию, статистику, политическую экономию, географию и т.д., выступая системообразующим фактором синтетических научных отраслей в виде своеобразного человекознания, человековедения (Б. Г. Ананьев), стержневым аспектом которого выступает как психология (Ж. Пиаже, Б. Ананьев), так и педагогика (В. С. Безрукова, Ф. Бест, Н. Д. Никандров, И.Ф.Харламов).

Наконец, можно говорить о синтезе **методологического, теоретического и методического знания**, о синтезе методологического и методического компонентов педагогической теории и практики, поскольку методология и методика выступают взаимообуславливающими друг друга явлениями. Как отмечает О.Ф. Левичев, современный педагогический дискурс позволяет говорить именно о таком понимании, когда методологами и методистами "делаются шаги навстречу друг другу", когда П. М. Эрдниев, например, полагает, что понятия "методология обучения" и "технология обучения", будучи взаимодополнительными, находятся в таких же содержательных связях друг с другом, как понятия "частица" и "волна" в физике".

В этом контексте важным является и **синтез дидактических воспитательных систем**, который, по мнению О.Ф. Левичева, делится на:

1. Внешний синтез, который означает интеграцию систем, относящихся к различным разделам педагогики. Например, соединение элементов системы развивающего обучения с компонентами системы творческого воспитания И.И.Иванова.

2. Внутренний синтез, представляющий собой синтез однопорядковых педагогических систем (или дидактических, или воспитательных). Например, синтез систем проблемного и программированного обучения, обогащение идей проблемного обучения идеями алгоритмизации модульного обучения и т.д. Внутри воспитательных систем возможен синтез идей воспитательных центров А.А.Захаренко и идеи интеграции воспитательных воздействий В. А. Караковского.

3. "Интимный" синтез, выражающий потребность в интегративной работе внутри самих дидактических или воспитательных систем. Как и в случае с внутриотраслевым синтезом здесь важную роль играет интеграция педагогического и инаоучного знания, ведущая к ассимиляции элементов последнего. Так, в системе проблемного обучения "прописку" получили философские, общенаучные и психологические понятия: "проблема", "проблемная ситуация" и др. В системе развивающего обучения центральной категорией становится психологическое понятие "развитие".

О.Ф. Левичев рассматривает также и актуальность **унификации теоретического и практического знания в педагогике**, поскольку обнаруживается ситуация, когда педагоги-практики перестают понимать педагогов-теоретиков, что обуславливается понятийным параллелизмом – существованием двух синхронно движущихся категориальных систем, – "практической" и "теоретической".

Как пишет О.Ф. Левичев, важным также является и **практический педагогический синтез**, непосредственно связан с прикладными потребностями педагогической практики и осуществляется на уровне самой педагогической действительности. Он охватывает все подструктуры педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы, средства и формы. При этом практический синтез является составной частью общесинтетического процесса в педагогике. Как полагает О.Ф. Левичев, прикладной характер практического синтеза отчетливо проявляется в составе содержания образования, включающий в себя: а) внутрипредметную интеграцию – интеграцию знаний внутри отдельных учебных предметов; б) биопредметную интеграцию – синтез фактов, понятий, принципов и т.д. двух предметов; в) мультипредметную – синтез компонентов трёх и более дисциплин [Левичев, 2012].

В **химии** синтез реализуется как процесс синтеза новых веществ с новыми характеристиками, в биологии – создания новых видов, а также процессы морфогенеза, в физике – это не только системно-синергетические процессы, изучаемые синергетикой, но и процессы синтеза новых физических феноменов. Здесь синтез можно понимать как физический процесс, приводящий к снижению энергии системы (когда она меньше, чем сумма энергий структурных элементов – см. парадокс дефекта масс), когда "качество" системы повышается, при этом качество и возможности, реализуемые во внешнем пространстве, возрастают ($E = E - (E_1 + E_2) > 0$).

"Данную логическую закономерность можно наблюдать и в педагогике. Так, чем выше теоретический синтез знаний субъекта, тем меньше он тратит интеллектуальных сил при разрешении того или иного противоречия, и эти силы направляет на реализацию задуманного, а не на рефлексию" [Левичев, 2012].

В целом, история философского дискурса обнаруживает схему движения познания от неисчерпаемого многообразия, данного в созерцании, к синтезу этого многообразия, которое в сфере теоретического знания обретает научный смысл и кристаллизуется в виде некоего единства – в виде системы общих закономерностей в различных областях науки. При этом возникновение новых наук (биофизики, астрофизики; астробиологии, биохимии, биогеохимии и др.) связано с процессами анализа и синтеза в исследуемых областях знания. Анализ знания, порождающий множество новых предметов исследования, реализуется в неразрывном взаимодействии с синтезом. В этом взаимодействии возникают области знания, объединяющие различные науки (кибернетика, синергетика, общая теория систем и др.) [Новая философская энциклопедия, 2010, т. 3, с. 547].

С **философско-педагогической** точки зрения интеграция может быть рассмотрена как механизм, обеспечивающий приведение в соответствие индивидуального уровня мышления и уровня развития совокупного сознания человечества, определяемого понятием "**ноосфера**", это понятие, отражающее фундаментальные условия образования любой системы.

Ведущим **принципом развития** современных образовательных систем становится **принцип интеграции**. Сущность этого принципа – понимание условности строгого деления естественно-научного и гуманитарного знания на отдельные образовательные области, стремление к созданию синтетических, интегрированных систем знаний, дающих школьникам представление о целостной картине мира.

При этом можно говорить о концепции интеграции в образовании, которая базируется на таких теоретико-методологических основах:

- **Принцип взаимодополняемости** естественнонаучной методической традиции и гуманитарных способов познания,

- *Синергетический* подход: общность закономерностей и принципов самоорганизации самых разных макросистем – физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных.
- *Системный* подход: интеграция – система систем, результат систематизации более высокого порядка.
- *Гносеологический* подход: интеграция – это способ и процесс формирования многомерной полифонической картины мира, основанный на сопряжении различных способов и форм постижения действительности; это процесс и результат становления целостности (холизма) – единого качества на основе многих других качеств; принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности.
- *Герменевтический* подход: интеграция – это принцип, который проявляется в преобразовании всех компонентов образовательной системы в направлении объединения, обобщения, разработки интегративных образовательных программ, учебных курсов, уроков, мероприятий, получение интегративных результатов образования и т.д.
- *Деятельностный* подход: интеграция – это средство, обеспечивающее целостное познание мира и способность человека системно мыслить при решении практических задач; создание условий для становления у учащихся лично-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире.
- *Информационный* подход: интеграция – ведущая тенденция обновления содержания образования – большая науковедческая проблема. Главной задачей здесь является интеграция каналов информационного взаимодействия учащихся с миром в его целостности и многообразии, актуализация природных возможностей многомерного восприятия действительности. Объектами интеграции в учебном познании могут выступать: виды знаний, система научных понятий; законы, теории, идеи; модели объективных процессов.
- *Развивающее обучение*. С позиций развития личности интеграция создаёт условия для: выхода на более высокий уровень осмысления; совершенствования индивидуально-личностного аппарата познания; развития свободы мышления; формирования креативности учащихся.

Среди интегративно-педагогических концепций можно выделить две группы. Если **в первой группе** находятся педагогические системы и концепции, которые своим предметом имеют интеграционные процессы [концепция интеграцию воспитательных сил общества (В.Д.Семенов, Ю.С.Бродский), концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания (В.И.Загвязинский), концепция интегративной картины образования (Г.Н.Сериков); концепция синтеза дидактических систем (Л.А.Артемьева, В.В.Гаврилюц, М.И.Махмутов); концепция интеграции общего и профессионального образования (М.А.Берулава, Ю.С.Тюнников); концепция интегрирования содержания начального профессионального образования (Л.Д.Федотова); концепция интеграции химических, химико-технологических и моделироведческих дисциплин (И.К.Курамшин); концепция интеграции и дифференциации форм организации обучения (И.Г.Ибрагимов); концепция интеграции высшего образования и фундаментальной науки; концепция интегрированных учебных заведений (США, Западная Европа). и др.], то **во вторую группу** входят образовательно-воспитательные концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задается их характеристиками и выступает в качестве результата их реализации [концепция культурно-образовательного центра (А.Я.Найн и др.); концепция голографического образования (А.С.Белкин); концепция целостной школы в современной немецкой педагогике (Р.Винкель, Х.Редер, Х.Брюнгер и др.), концепции фундаментализации и интеграции образования (С.Я.Водовозова, С.У. Гончаренко, Г.Я.Дутка, И.М.Козловская, В.Ф.Моргун, О.Г.Романовский, В.Э.Штейнберг) и т.д.].

Большое внимание к проблеме синтеза обнаруживается в зарубежных трудах американских (А.Блум, Джером Брунер, Г.Винтроп, Р.Гагнэ, Джеймс Резерфорд, Р.Славин, Р.Стивенсон и др.); немецких (В.Брецинка, Р.Винкель, Х.Деппе Вольфингер, Л.Клинберг, Г.Нойнер, К.-Г.Тамашевски и др.); французских (Ф.Бест и др.); болгарских (М.Андреев, Д.Лазарев, И.Сантулов и др.); чешских (Ч.Мазяж, В.Рогличек и др.); венгерских (О.Михай, А.Хорват и др.) исследователей.

Педагогическая интеграция реализуется в инклюзивной парадигме педагогики, которая утверждалась во второй половине XX столетия. Так, на состоявшемся в Берлине в 1989 году международном семинаре эксперты из 8 европейских стран рассмотрели тенденцию к развитию интегрированных учебных заведений как решающее достижение в деле реформирования школы конца XX века. Под интегрированными учебными заведениями понимаются гетерогенные, неоднородные классы и школы в целом, где в отличие от однородных образовательных учреждений имеет место процесс интеграции аномальных детей. В связи с этим отметим, что в США в 1975 году был принят закон об образовании проблемных детей – детей с особыми потребностями, для которых создаются условия как для обучения, так и широкого внеучебного общения с нормальными детьми. При таких условиях школа как социальный институт играет реинтеграционную роль в процессе восстановления человеческой целостности, потерянной по биологическим или по социальным причинам.

В этой связи мощным интегративным потенциалом обладает концепция витагенного обучения с

голографическим методом проекций, разрабатываемая А.С.Белкиным, Н.О. Вербицкой и др. Витagenное обучение основано на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях, когда жизненный опыт трактуется как витagenная информация, сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность. Целью школы при этом становится воспитание у подрастающего поколения "жизнеспособности" – формирование многоплановых навыков приспособления к современной жизни: доверия к миру, смысла жизни, воспитания воли, жизнерадостности, готовности к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил. Интегративная природа концепции витagenного образования/обучения обуславливается тем, что одной из ее основополагающих категорией выступает голограмма (от греч. holos - целый, весь), реализующая холистическую природу гармонической среды и деятельности, в которой "целое больше, чем сумма ее частей". Голографический метод обучения, таким образом, отражает многомерную сущность человека, модульным выражением которой могут послужить пять инвариантов структуры личности: 1) пространственно (временные ориентации); 2) потребностно-волевые эстетические переживания; 3) содержательные направленности личности; 4) уровни освоения личностью деятельности; 5) формы реализации деятельности.

При таких условиях голографический метод способствует развитию многомерной личности. Голографический метод позволяет увидеть целое в части и часть в целом, объединить в едином образовательном пространстве субъектные и объектные составляющие педагогического процесса.

Другим направлением образовательной интеграции выступает проект "Культурно-образовательный центр развития молодежи как новый тип профессионального учебного заведения" (КОЦ), разработанный под руководством А.Я.Найна. Данный проект реализовывался на основе положения, что в духовном росте молодого человека определяющим является не только обучение, и даже не столько обучение, сколько его повседневная жизнь, среда, в которой он вращается, импульсы и впечатления, которые он получает во время общения со сверстниками, родителями, взрослыми, педагогами. В среде КОЦ формируются ценностные установки и мировоззрение подростка. В целом, КОЦ выполняет роль как социализационного-образовательного механизма, так и социальной "ниши" "спасающей" детей от равнодушной, а иногда и опасной "улицы". При этом КОЦ выступает как местом отдыха, развлечений (где можно общаться, получить поддержку разным инициативам, исходящим от энтузиазма специалистов, от родителей и самих ребят), так и производственной ячейкой, в которой учащиеся попадают в ситуации экономической зависимости от результатов своего труда, когда за выполнение точно определенных учебно-производственных заданий каждый несет персональную ответственность, сопровождаемую позитивным и негативным материальным стимулированием труда.

Концепция целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными, обладает глубоко интегративной природой, поскольку в ее разработке участвуют представители различных научных отраслей (педагогоки, психологи, философы, естественноиспытатели, физики и др.), что предполагает синтез психолого-педагогических и естественнонаучных дисциплин.

Целью этой образовательно-развивающей стратегии выступает максимально полное развитие субъекта познания, любви к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности, отраженного в мышлении, чувствах и действиях; заботу об укреплении духовно-душевного и физического здоровья; гармоническое развитие личности, т.е. равноценное развитие спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; формирование жизнеутверждающей социальной открытости и готовности к участию в создании свободного и демократического строя; подготовка к жизни в гармонии с природой, развитие активности, самостоятельности в проведении разумного досуга и т.д.) целостной школы (Ю.А.Кустов)).

В соответствии с заданной целью и задачами конструируются формы, методы и технологии развития целостного человека:

1. Обучение посредством самостоятельности, учение через познание опыта и природы, что способствует синтеза "чистого сознания" и самосознания, самопознания, активности и покоя.

2. Использование педагогической медитации как "идеальной формы невербального воспитания", что способствует развитию личности в целом. Здесь может использоваться трансцендентная йогическая медитация, погружающая человека в свою природу, когда устраняется дифференциация субъекта и объекта.

3. Устранение из школьной жизни страха, агрессивного настроения, предоставление ученикам возможности свободного умственного развития, когда в в "целостной" школе доминирует культ радости успеха, радости творчества.

4. Содержание образования предоставляет возможность получения двойной квалификации: кроме общеобразовательной подготовки учащиеся старших классов проходят ремесленно-техническую (политехническую подготовку).

5. Организационные формы и методы обучения, практикуемые в "целостной" школе предполагают

спиральный курикулум, проектное обучение как наиболее отвечающее принципу целостности, интегрированные учебные дисциплины, дифференцированный подход к учащимся в соответствии с их индивидуальными потребностями, сочетание активности и покоя, отдыха и другие методы, стимулирующие жажду познания, любознательность, высокое качество знаний и переживание успеха. Это предполагает обучение бригадами учителей.

6. Контроль за учебной работой предполагает процедуры, не вызывающие у учащихся страха. отметки.

В целом можно говорить о таких концепциях и технологиях интеграции на базе общего образования:

– **интеграция содержания** образования, уменьшение многопредметности, укрупнение образовательных областей (концепция В.В. Серикова);

– **генерализация содержания** учебных предметов (концепция внутрипредметной интеграции – В.И. Загвязинский);

– **укрупнение** дидактических единиц (П.М. Эрдниев);

– технологии интегрирования учебных предметов (например, физика + химия – А.И. Гуревич);

– **объединение** в одних пространственно-временных координатах различных технологий, методов, приёмов (концепция синтеза дидактических систем – Л.А. Артемьева, В.В. Гаврилюк, М.И. Махмутов);

– **соединение** в единое целое **воспитания и обучения, обучения и труда, усилий школы и общества** (концепция интеграции воспитательных сил общества – В.В. Семёнов);

– экологическое образование;

– глобальное образование;

– холистическое, целостное образование;

– гражданское образование;

– инклюзивное образование;

– витагенное, холистическое образование.

Наконец, интегральными являются новые информационные (компьютерные) технологии [Селевко, 2006, т.1, с. 451-452]⁸⁹.

Одним из выразительных проявлений указанной научно-педагогической тенденции выступает дидактическая многомерная технология В.Э. Штейберга, который разработал особую форму знаково-символьных средств репрезентации учебного материала – синтетические логико-смысловые многомерные модели знания – "семантические фракталы" [Штейберг, 2002].

А.А. Коростелева пишет о следующих принципах интеграции общеобразовательных предметов, в целом, и предметов гуманитарного цикла, в частности: *антропологический* характер интеграции (ставящий в центр всех образовательных усилий ребенка развитие его творческих возможностей и личностный рост, что предполагает привлечение антропологических знаний о природе человека), *культуросообразная* интеграция образования (связывающая образовательное и социальное пространство в единую культуросообразную среду – принцип разработан А. Дистервегом). При этом интеграция как системообразующий дидактический принцип выполняет такие педагогические функции, как: мировоззренческую, развивающую, культуротворческую, организационную [Коростелева, 2012, с. 101-104].

В связи с этим отметим и **фундаментализацию образования** [Васильев и др, 1996; Ефименко, 1993; Казанцев, 2000; Садовников, 2005; Субетто, 1995; Читалин, 2000; Чошанов, 1990]. Фундаментализационный подход предполагает ориентацию учебного процесса на фундаментальные знания, ценности и универсальные способы деятельности.

Этот подход:

- требует создание системы образования, нацеленного на развитие инвариантных, методологически важных, долгоживущих, фундаментальных знаний;

- переход от "образования на всю жизнь" к "образованию на протяжении всей жизни";

- ориентацию на усвоение глубинных, сущностных связей и оснований, составляющих целостную научную картину мира;

- онтологическое и гносеологическое единство методологии и познавательной деятельности;

- выход на системное, целостное познание и самопознание, развитие и саморазвитие;

- взаимосвязь и взаимообогащение гуманитарных, культурологических, общенаучных и специальных дисциплин;

⁸⁹ В связи с этим важно отметить, что компьютерные фирмы "Эппл", "Интел" и "Хютелл Паккард" финансировали исследование психологических состояний пользователей *Интернет*. Выводы таковы: каждый час использование Интернет в неделю в среднем сокращает прямые личные контакты пользователя на 2,7 % и увеличивает на 1% его "депрессивный потенциал". Виртуальные человеческие отношения, которые устанавливаются через Интернет, не дают пользователю той теплоты и поддержки, которые возникают при прямых личных контактах. Таким образом, использование Интернета усиливает депрессию и изоляцию человека [с.м.: Кара-Мурза, 2000, с. 143].

- обеспечение творческой самореализации и интеллектуального роста личности школьников и студентов; развитие научного стиля мышления, деятельности, общения;
- потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии;
- обеспечение базы для развития общей и профессиональной культуры;
- преодоление адаптационных барьеров в случае изменения профессиональных функций [Казанцев, 2000, с. 30].

Принцип фундаментализации знаний реализуется в плоскости междисциплинарного синтеза, который позволяет унифицировать терминологический аппарат научных направлений исследования и выйти на уровень **синтеза универсального знания**. Для примера можно привести анализ В.Ф.Моргун терминов педагогической интеграции и дифференциации, позволяющий найти много общего между указанными терминами и аналогичными понятиями, которые используются в различных науках и могут быть систематизированы в определенном перечне: синтез – анализ (философия, математика, психология); обобщение – воплощение (логика, психология); абстрагирование – конкретизация (философия, логика, психология); конъюнкция – дизъюнкция (логика), ассимиляция – диссимиляция (биология, биохимия), соединение – расщепление (физика, химия) центростремительность – центробежность (физика); притяжение – отталкивание (физика); конвергенция – дивергенция (социология, политология), интериоризация – экстериоризация (философия, психология) [Моргун, 1996, с. 8].

Подобным же образом акмепедагог С.Я. Водовозова использует принцип понятийного переноса, который иллюстрируется таблицей [Водовозова, 2009, с. 81].

Таблица 15

Примеры понятийный переноса

ПАРАМЕТРЫ	
Физические тело	Средство педагогического воздействия
длина	протяженность во времени
ширина	определенное количество явлений, которые сопоставляются,
объем	сфера действия
высота	уровень освоения
плотность	степень осознанности, наполненности действиями, примерами
центр тяжести	сущность
направление	путь к цели
внешняя форма	организационная форма
назначение	полезность, роль и др

В этой связи отметим и **метод укрупнения дидактических единиц П.М.Эрдниева**, который позволяет:

- применять обобщения в текущей учебной работе на каждом уроке;
- устанавливать больше логических связей в материале;
- выделять главное и существенное в большой дозе материала;
- понимать значение материала в общей системе ЗУНов;
- выявить больше меж предметных связей;
- более эмоционально подать материал;
- сделать более эффективным закрепление материала.

При этом используются фундаментальные закономерности мышления:

- закон единства и борьбы противоположностей;
- перемежающееся противопоставление контрастных раздражителей;
- принцип обратных связей, системности и цикличности процессов, обратимости операций.
- переход к сверх символам, т.е. оперирование более длинными последовательностями символов.

Как пишет Г.К. Селевко, в XX в. в школьном расписании встречались пять составляющих единой науки математики: арифметика, геометрия, алгебра, тригонометрия, черчение, причем по некоторым предметам печаталось две книги. П.М. Эрдниев объединил в одном учебнике "Математика" все эти предметы, а также теорию и упражнения. В едином учебнике осуществляется синтез планиметрии и стереометрии, при этом классические разделы геометрии получают новую, координатную характеристику. В едином учебнике широко используются **умозаключения по аналогии** – важнейшему элементу творческого мышления. Упражнения приводятся по каждому логически завершенному параграфу .

При этом учащимся предлагается:

а) изучать одновременно взаимно обратные действия и операции: сложение и вычитание, умножение и деление, возведение в степень и извлечение корня, заключение в скобки и раскрытие скобок, логарифмирование и потенцирование и т.п.;

б) сравнивать противоположные понятия, рассматривая их одновременно: прямая и обратная теоремы; прямая и противоположная теоремы; прямая и обратная функции; периодические и непериодические функции; возрастающие и убывающие функции; неопределенные и «определенные» уравнения: непротиворечивые и противоречивые уравнения, неравенства; прямые и обратные задачи вообще;

в) сопоставлять родственные и аналогичные понятия: уравнения и неравенства, арифметические и геометрические прогрессии, одноименные законы и свойства действий первой и второй ступени; определения и свойства синуса и косинуса, свойства прямой и обратной пропорциональности и т.д.;

г) сопоставлять этапы работы над упражнением, способы решения, на пример: графическое и аналитическое решение системы уравнений: аналитический и синтетический способы доказательства теорем; геометрическое и аналитическое определение вектора; доказательство «рассуждением» и с помощью граф-схемы и т.п.

Лейтмотивом урока, построенного по системе укрупнения дидактических единиц, служит правило: не повторение, отложенное на следующие уроки, а преобразование выполненного задания, осуществляемое немедленно на этом уроке, через несколько секунд или минут после исходного, чтобы познавать объект в его развитии, противопоставить исходную форму знания видоизмененной.

Педагогическая интеграция обнаруживается в *гештальттеории* (Г. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз и др.), основывающейся на учении о гештальте – целостной организации объекта восприятия, в условиях которой только и возможно усвоение знаний. На этой основе строится теория усвоения информации как одномоментное отражение в ходе учебной деятельности, что находит воплощение в таком методе преподавания иностранных языков, как "метод 25 кадров".

Упражнения из гештальттеории оперируют достаточно большими и законченными в знаниевом отношении фрагментами информации, которая предполагает отражение и сохранение структуры фрагмента и его содержания. Таким образом, так называемый *гештальтный подход к учебному процессу* базируется на принципе целостности восприятия и структурализации объектов реальности (синергический принцип "*целое больше частей*").

Нужно сказать, что стремление к целостности, согласованности фактов и категорий обнаруживается в гештальтпсихологии, которая углубила понимание процесса сенсорного восприятия человеком действительности, одной из закономерностей которого является особая направленность человека к гештальту на уровне сенсорных процессов, когда восприятие так называемых "ритмичных", упорядоченных, визуальных конструкций сопровождается позитивными эмоциями, а неупорядоченных – негативными, поэтому человек, который воспринимает неупорядоченную (хаотизированную) конструкцию, стремится упорядочить ее [Бахтияров, 1997, с. 52–53].

В контексте психологических механизмов педагогического процесса этот метод отвечает суггестопедическому подходу – *глобализации*, который Г.К. Лозанов называет особым видом обобщения учебного материала на базе закономерностей того или иного учебного предмета, что предполагает объединение на одном занятии нескольких тем. При этом глобализация выделяет существенное, как это имеет место при составлении резюме. Параллельно с этим даются и составные элементы общего, которые находятся на втором плане [Пальчевский, 2000, с. 7].

Следовательно, актуальным является *гештальтобразование* (Е. М. Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнир и др.), связанное с такой процедурой обучения, когда имеет место нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи [Князева, Курдюмов, 1997, с. 73, Клепко, 2003]. Знание в системе гештальтобразования не просто налагается на структуры людей или, тем более, навязывается им: такое педагогическое действие реализуется *скрыто*, стимулируя собственные, еще не проявленные, латентные линии развития человека, что обнаруживает способ открытия всех участников образовательного процесса социальной реальности и поиск путей в будущее.

В контексте гештальтобразования актуализируются процессы целостного восприятия учебного материала как единого гештальта, что объясняется явлением импринтинга, впервые изученным К. Лоренцем, который на его основе построил систему образования как процесс адаптивной модификации.

При этом реформы современной образовательной отрасли должны проводиться на долгосрочной основе, то есть не базироваться на политике временного "латания дыр", поскольку от школы как социального института зависит развитие всего общества во всей целостности его компонентов. Школа при этом должна приобрести новое системное качество образования – непрерывного образования на протяжении всей человеческой жизни, должна интегрироваться в целостную систему этого непрерывного образования (что реализуется, в частности,

через дистанционные формы учебы) и выступать не самодостаточной сущностью, а одной из ее составных частей. Следовательно, следует категорически отказаться от развития школы как социального института по линейному принципу, в соответствии с которым экспоненциальный рост объемов информации на нашей планете должен приводить к соответствующему увеличению продолжительности школьного образования, что в перспективе может обнаружить потребность в 15 и даже 20-летнем учебном цикле средней школы.

Современная школа, которая в отличие от других звеньев непрерывного образования является наиболее стабильной и консервативной, должна ориентироваться не на охват знаний и технологий, которые растут лавинообразным образом (обнаруживая *проблему полураспада компетентности современного специалиста*), а на *фундаментализацию знаний*, их интегративный, комплексный, междисциплинарный, творческий характер, когда львиная доля школьных и значительная часть вузовских предметов должны состоять из интегрированных междисциплинарных курсов, в рамках которых в целостном познавательном поле будут представлены синтетические дисциплины, в содержании которых получают интеграцию гуманитарные и точные науки, что будет способствовать формированию у обучающихся целостного, диалектического, критического мышления, ибо фактором, парализующим способность к критическому мышлению, становится разрушение целостного представления о мире, имеющее место в современном мире, когда факты утрачивают то специфическое качество, которое имели бы, будучи составными частями общей картины, и приобретают абстрактный, количественный характер (Э. Фромм).

Это предполагает формирование у учащихся умения комплексного применения знаний, их синтеза и самостоятельного добывания, когда перенесение идей и методов из одной науки в другую должен полагаться в основу творческого подхода к научной, инженерной, художественной деятельности человека в современных условиях научно-технического прогресса. Следовательно, школа должна научить учеников добывать знания (отказавшись от знаниецентрической парадигмы), а вся ее деятельность должна ориентироваться на глубокий, фундаментальный, целостный, междисциплинарный, ценностный, творческий, природосообразный, интегративный характер знаний и технологий, что требует разработку учебных интегративных курсов, направленных на синтез знаний и их универсально-фундаментальную основу.

При этом важно, чтобы школа ориентировалась на развитие гармоничной личности (как это в известном смысле наблюдалось в традиционной отечественной школе, которая по качеству образования была высоко признана в мире), поскольку в соответствии с холистическо-синергической парадигмой образования, отдельный талант человека – это синтез его талантов (когда личностные новообразования человека потенцируют и усиливают друг друга), поэтому на уровне школьного маршрута следует не формировать узкопрофильные ЗУНы, а воспитывать человека вообще (что имеет место на высшем онто- и филогенетическом уровне развития человека и человечества).

Следовательно, образовательная отрасль должна развиваться не экстенсивным, а интенсивным путем повышения качества образования, поэтому отмеченные задания могут быть успешно реализованы в рамках сложившейся системы образования, если не поднимать при этом "верхнюю планку" продолжительности учебы в школе. Этот компромиссный вариант может быть достигнут за счет начала процесса учебы с 4-5 лет (с соответствующими для школы и общества социально-экономическими и организационно-педагогическими следствиями), как это имеет место в некоторых развитых странах мира, где продолжительность учебы в начальной школе может достигать 6-8 лет: как показано психологическими исследованиями, в период раннего детства происходит наиболее интенсивное и значимое развитие человеческой личности, что требует большого внимания к этому факту как со стороны общества в целом, так школы и семьи как общественных институтов ("От меня до пятилетнего ребенка – один шаг, а от младенца до пятилетнего ребенка – целая вечность" – Л. Н. Толстой). Последующее профилирование образования и реализация его непрерывного потенциала должны осуществляться в сфере специализированного профильного и высшего образования, выступающего "плацдармом" для непрерывного образования.

Для того, чтобы знания учащихся приобрели черты универсальности, целостности и творческого содержания, они должны получить дополнительную образную, графическую репрезентацию, выйти на уровень синестезического чувственного восприятия. Это насыщает знание новыми комплексными ассоциативными связями, обогащает их дополнительными междисциплинарными параллелями и способствует формированию профессиональной компетентности специалиста. Известно, что процесс познания мира тесно связан с типом репрезентативной системы человека. Нейро-лингвистическое программирование, к которому все чаще начинают обращаться отечественные педагоги, разделяет людей на несколько групп, в зависимости от того, какой перцептивный канал восприятия действительности у человека преимущественно развит: **аудиальный, визуальный или кинестетический**. Одна из целей развития человека здесь понимается как развитие и гармоничное синестезическое сочетание трех репрезентативных систем, что значительно расширяет познавательные ресурсы будущего специалиста, когда следует говорить о формировании у него единого

гностично-перцептивного комплекса, включающего как абстрактно-логический, так и аффективно-перцептивный познавательные ресурсы. Следовательно, особенности процесса познания и освоения мира человеком и его многочисленных интеракций в социально-профессиональной сфере во многом зависят от уровня развития репрезентативных систем, социальной перцепции, что, в свою очередь, обуславливает потребность в формировании эмпатийной способности человека к сопереживанию как способности понимать мотивационные побуждения другого человека, как умения стать на точку зрения собеседника. Поэтому важным в процессе школьного образования и профессиональной подготовки является развитие у воспитанников и будущих специалистов сферы ощущений, социальной перцепции.

Поскольку чувственный и эмоциональный аспекты психической деятельности человека реализуются в функциональном единстве (эмоциональные состояния человека актуализируются на чувственном уровне, а чувственные реакции – эмоционально окрашены, когда эмоции и чувства в их единстве представляют собой аффектно-перцептивную сферу психической деятельности человека), то встает вопрос о формировании у будущего специалиста адекватных эмоциональных реакций на стимулы внешней среды. Речь идет не только о необходимости формировать у него регулятивные умения (что предполагает осознание им своих эмоциональных состояний; управление эмоциями, их контроль), но и о проблеме поддержки непрерывности эмоциональных реакций у учеников и студентов в процессе их обучения и профессиональной подготовки.

Человек постоянно испытывает динамическое изменение эмоциональных реакций, при этом знания, умения и навыки формируются в процессе актуальных и потенциальных эмоциональных состояний, которые являются определенным психофизиологическим "полем" реализации ЗУНов, их т.наз. "психофизиологической привязкой". А изменение эмоциональных состояний в тех или иных жизненных ситуациях предполагает и изменение соответствующих условий использования усвоенных ЗУНов. Таким образом, будущий специалист не всегда может уверенно владеть ЗУНами в новых эмоционально окрашенных жизненных обстоятельствах. Именно длительная практическая деятельность специалиста позволяет ему шаг за шагом словно бы заново сформировать соответствующие профессиональные умения в новых производственных условиях. Данный вывод подтверждается психологическими исследованиями. Как отмечает Ж. Годфруа в книге "*Что такое психология*" (т. 1, 1996, с. 167), как правило человек, запоминая информацию (и формирующий при этом соответствующие умения) в одних эмоциональных состояниях под влиянием определенных жизненных условий, в иных жизненных обстоятельствах, активизируя иные эмоциональные состояния, не может адекватно владеть сформированными умениями и усвоенной информацией (тем более, если новые жизненные условия являются критически-стрессорными). Так, как показали исследования, знания и умения, сформированные у человека в пьяном состоянии, не могут в полной степени актуализироваться в трезвом состоянии, и наоборот.

Для преодоления отмеченной принципиальной трудности в процессе профессиональной подготовки последняя должна ориентироваться на контекстный подход, согласно которому учебная деятельность студентов должна моделировать их будущую профессиональную деятельность. Однако наиболее полное решение отмеченной проблемы требует **интеграцию студента в сферу своего сущностного личностного статуса – состояния самоосознания** (соотносящегося с ядром личности – ее Я-концепцией), на основе целостно-нейтральной природы которого ученики и студенты не только могут постоянно контролировать свои эмоциональные состояния, но именно в этом состоянии могут формировать стойкие профессиональные умения, которые в этих условиях приобретают функциональную непрерывность через непрерывность поддержки человеком состояния самоосознания (что на Востоке является целью духовных практик).

Этот вывод влечет за собой другой касательно того, что не интеллектуальные способности воспитанника, а его самосознание должно быть как целью, так и критерием эффективного учебно-воспитательного процесса, поскольку самосознание является важнейшим фактором процесса социализации человека, его гармоничной интеграции в социальную структуру общества. Отмеченный вывод можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, который показал, что поведение молодых людей, их последующие жизненные перспективы не могут быть достоверно экстраполированы и предсказаны на основе обстановки в семье, с помощью анализа школьных или социальных переживаний, влияний улицы или семьи, показателей медицинской карточки, учебной успеваемости, наследственного фона и других факторов. Намного лучший прогноз дает именно степень самопонимания и самоосознания [Франкл, 1990, с. 81].

Если самосознание человека реализуется в сфере его **социально-ролевой активности**, то формирование самосознания будущего специалиста может эффективно реализовываться с помощью использования социально-ролевого подхода к профессиональной подготовке. И если профессиональная компетентность специалиста (как диалектическая совокупность определенных ЗУНов) реализуется в контексте социальной роли, которую выполняет субъект, то можно говорить о компетентности одного и того же субъекта в роли, например, отца, руководителя, покупателя, учителя и др. Однако в ролевой структуре человека на том или ином уровне его личностного развития существует определенная **сверхроль**, которая координирует взаимоотношения между

социальными ролями человека и пронизывает их. Это – роль “высшего Я” (стержень человеческого самоосознания) как высшая личностная инстанция, с которой человек имеет тенденцию себя отождествлять для того, чтобы не утратить, не распылить себя в разнообразии своих социальных ролей и жизненных обязанностей. Следовательно, каждая социальная роль человека характеризуется определенным уровнем профессиональной и жизненной компетентности, которая выражает уровень адекватности определенной социальной роли определенным социальным требованиям к этой социальной роли на определенном историческом промежутке. Компетентность же “высшего Я” выражает соответствие человека уровню эволюционного развития человечества и целевым перспективам этого развития, что приводит к выводу: если школа выполняет социальный заказ общества, то ее ориентация на формирование гармоничной личности предполагает ориентацию на социальный заказ гармоничного общества будущего, что, в свою очередь, предполагает построение модели этого эталонного социума будущего.

Анализируя феномен профессиональной компетентности, мы следуем за идеями концепции “системно-ролевого подхода к формированию личности” [Таланчук, 1991]. В авторитарном обществе с его моноидеологией существует потребность в “человеке-винтике”, в личности исполнительного типа и рабского поведения, что, в свою очередь, предполагает ориентацию системы школьного воспитания на узкоролевый подход. Отказываясь от данного подхода к формированию личности и беря за основу объективные закономерности ее развития и становление, мы неизменно приходим к выводу, что новый подход должен быть системно-ролевым, поскольку каждый человек объективно принадлежит к тому или иному сообществу и в каждом из них исполняет определенные социальные роли, обусловленные принятыми в них ценностями, сформированными в ходе многовековой истории.

Здесь личность может пониматься как такое социальное качество конкретного человека, которое реализуется в степени его готовности и возможности полноценно выполнять систему социальных ролей в разных **социально-психологических сферах** – семейной, профессионально-трудовой, патриотической, национально-интернациональной, политической, правовой, классово-интернациональной, моральной, экологической; геосоциальной и интерсоциальной. Если говорить о личностной сфере человека (сфере его “высшего Я”), то здесь человек выполняет роли субъекта материальных и духовных потребностей, самовоспитания, творчества, психорегуляции целеположения и др.

Сущность “высшего Я”, или совести, очерчивается аксиологическим содержанием существования человека, что, в свою очередь, можно систематизировать с помощью теории морального развития, Л. Колберга, который выделял три общих типа морального отношения к действительности:

доморальный (здесь моральные правила и требования выступают для личности внешними регуляторами ее поведения, ориентирующегося на принцип полезности),

конвенционный, конформный (здесь моральные правила становятся компонентами личности человека, которая подчиняется социальным правилам для того, чтобы получить одобрение других людей), третий высший уровень –

уровень автономных моральных принципов, на котором личность руководствуется в своем поведении универсальными моральными правилами, согласно которым человек выступает “высшей ценностью” (Протагор) и критерием всей вещей (ср. с категорическим императивом Канта, который призывал относиться к человеку как к цели, как не как к средству).

Такой подход к пониманию динамики морального роста личности отвечает взглядам Б.С.Братуся, который выделяет четыре уровни в динамической структуре личности, характеризующие степень ее духовности:

эгоцентрический – человек стремится к собственной значимости, выгоде; отношение к себе является самоценным, а к другим – прагматичным;

группоцентрический – отождествление человека с определенной референтной группой;

просоциальный (гуманистический) – все люди являются самоценными субъектами, жизнедеятельность человека направлена на пользу другим;

духовный (эсхатологический) – человек осознает себя и других как существ особого рода, связанных между собой и соотносящихся с духовным миром [Братусь, 1994].

Таким образом, “высшее Я” актуализируется в плоскости духовного уровня развития человека. Как сверхроль человека “высшее Я” реализуется в рамках “нейтральной” ролевой установки, усвоить которую человек может с помощью парадокса через дистанцирование от внешней среды, самого себя и наличной ситуации, что в психологии и философии называется абстрагированием, рефлексией, диссоциацией, самоотрансценденцией, феноменологической редукцией и т.д.

Именно выход за пределы ролевых установок личности, умение дистанцироваться от ситуации готовит условия для достижения одной из главных целей развития человека – статуса творческой личности, поскольку творчество является выходом в сферу многозначного, многомерного понимания реальности и ее освоения;

творчество предполагает актуализацию надситуативности (трансфинитности – А.В. Петровский [Петровский, 1992, 1996]) как способности субъекта выходить за рамки однозначных конструкций “внешней целесообразности” [Кудрявцев, 1997, с. 16-30].

ЛИТЕРАТУРА

- Антонов, Н.С. Интегративная функция обучения / Н.С. Антонов. – М. : Просвещение, 1994. – 304 с.
- Батурина, Г.И. Пути интеграции научно-педагогических знаний / Г.И. Батурина // Интерактивные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: сб. научн.тр. – М., 1983. – С. 4-21.
- Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.
- Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Проектирование педагогического процесса в профтехучилищах: Текст лекций. – Свердлов. инж.-пед. ин-т. / В.С. Безрукова. – Свердловск, 1990. – 171 с.
- Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во "Деловая книга", 1996. – 344 с.
- Безрукова В.С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 5–26.
- Белкин А.С. Возрастная педагогика / А. С. Белкин. - Екатеринбург. 1999. – 271 с.
- Белкин А.С. Голография как педагогический метод моделирования образовательных объектов / А.С. Белкин, И.Д. Возженикова // Пайдея. – 2004. – № 3. – С.6-11.
- Белкин А.С. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь). Екатеринбург, 1995. – 22 с.
- Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекции. Екатеринбург, 1997. – 13 с.
- Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.
- Берулава М.Н. Интеграция: содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 172 с.
- Берулава, М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах: Теоретико-методологический! аспект / М.Н. Берулава. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1988. – 222 с.
- Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М. : Совершенство, 1998. –173 с.
- Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М: Мысль, 1988. – 360 с.
- Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.
- Васильев Ю.С. Системно-аналитические и организационные аспекты фундаментализации как основы интеллектуализации общества / Ю.С. Васильев, В.Н. Бусурин, В.Н. Козлов // Тез. докладов Третьей Междунар. науч.-метод. конф. "Высокие интеллектуальные технологии образования и науки". – СПб., 1996. – С. 3–8.
- Водовозова С.Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С.Я. Водовозова. – СПб. : Издательский дом "Книжный мир", 2009. – 302 с.
- Вознюк А. В. Универсальные матрицы знаний: аксиоматический, теоретический и прикладной аспекты // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.22465, 01.09.2016
- Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с.
- Вознюк А.В. Компенсирующий феномен познания как фундаментальный гносеологический постулат: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 95 с.
- Вознюк А.В. Парадигма целостности современного естествознания // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження. – №27. – Київ: ЦГО НАН України. – 2012. – 363 с. – С. 235-249.
- Вознюк А.В. Синергетические основания в системе философский знаний // <http://www.koob.ru/voznjuk/synergistic>
- Вознюк О. Гуманітарне знання як чинник зміни традиційної наукової парадигми // Міждисциплінарний журнал "Паддхаті" / 2013 - Випуск № 2 PADDHATI міждисциплінарний методологічний мережевий журнал // <http://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia/mizhdystyplinarnyi-zhurnal/216-2013-vipusk-2/1147-oleksandr-vozniuk-humanitarne-znannia-iak-chynnyk-zminy-tradytsiinoi-naukovo-paradyhmy.html>
- Вознюк О. Педагогічна інтеграція як один із шляхів побудови цілісної педагогічної парадигми // Матеріали Міжнародної наукової конференції. – Варшава-Краків, 2010. – С. 72–80.
- Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
- Вознюк О.В. До проблеми актуалізації науково-педагогічного знання у сучасному освітньому просторі // О.В. Вознюк // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р. : у 2 ч. / за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало. – Ч. 2. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 21-26.

- Вознюк О.В. Новітні підходи до організації науково-педагогічного знання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 24 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: Тов фірма "Планер"!, 2010. – С. 259-263.
- Вознюк О.В. Організація знань у системі професійної підготовки майбутніх фахівців // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – С. 178-208.
- Вознюк О.В. Особистісний аспект професійного становлення сучасного фахівця педагога // Spoleczenstwo i Edukacja Miedzynarodowe Studia Humanistyczne. – Nr2/2012. – Legnica 2012. – С. 350-372.
- Вознюк О.В. Проблема наукової й предметної інтеграції знань // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 15. Частина 2. – Глухів: ГНПУ ім. О.Довженка, 2010. – С. 179-184.
- Вознюк О.В. Проблема наукової і предметної інтеграції знань у системі професійної підготовки / О.В. Вознюк // Вісник національної академії оборони. – 2010. – № 1 (14). – С. 20–24.
- Вознюк О.В. Розвиток гуманітарного знання в сучасну епоху як чинник зміни традиційної наукової парадигми // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження / ЦГО НАН України. – К., 2013. – Вип. 30. – С. 184-203.
- Вознюк О.В. Синергетичні засади організації знань у системі вищої освіти // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 135-155
- Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Проблема організації знань у системі професійної підготовки вищої школи // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць. – К., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – Випуск 2. – С. 125-135. (http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10VOVPVS.pdf)
- Вознюк Олександр Знаннева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки // Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod red. Z.Szaroty, F. Szioska. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji, 2013. – S.707-717.
- Вознюк Олександр Знаннева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки // Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod red. Z.Szaroty, F. Szioska. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji, 2013. – S.707-717.
- Вознюк О.В. Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки: Монографія / О.В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології і методики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 2009. – С. 82–102.
- Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. - №1. - 2002. - С.96-105.
- Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 294 с.
- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер.с фр. / Ж. Годфруа; Ред. Г.Г. Аркелов – М.: Мир, 1992. Т. 1. – 496 с.; Т. 2. – 491 с.
- Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
- Гуревич А.Е., Исаев Д.А., Понтак Л.С. Физика. Химия. 5-6 классы. – М.: Дрофа, 2011. – 192 с.
- Данилюк, А.Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании: (Опыт теоретической дидактики) : дис. . канд. пед. наук / А.Я. Данилюк. Ростов н/Д., 1997. – 232 с.
- Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
- Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.
- Енисеев, М.К. Научные основы интеграции знаний и усвоения изучаемого материала в процессе связи его с известным школьникам : автореф. дис. . д-ра пед. наук / М.К. Енисеев. Казань, 1996. – 31 с.
- Ефименко В.Ф. Методологические проблемы фундаментализации и гуманитаризации образования / В.Ф. Ефименко // Проблемы теории и практики гуманитаризации высшего образования. – Владивосток, 1993. – С.18–25.
- Загвязинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Методология педагогики. Сборник статей. Випуск 4 / Ред. сост. В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1997. – С. 50–57.
- Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. "Педагогика и психология" / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
- Загвязинский В.И. О противоречиях становления целостности учебного процесса / В.И. Загвязинский // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. – Волгоград, 1986. – С. 9–11.
- Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И.Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

- Загвязинский, В.И. Внутрпредметная интеграция педагогического знания / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 45-50.
- Зверев, И.Д. Междисциплинарные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.
- Землянский В.В., Воронков А.Г. Векторы интеграции в профессиональном образовании [Текст] / В.В. Землянский, А.Г. Воронков // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 7. – С. 44 – 46.
- Иванова И.В. Концепция деятельности «Школы талантов»: [Учеб.-произв. центр профтехобразования №1 г.Харькова] / И.В.Иванова // Проф. освіта: теорія і практика. – 1999. – №2. – С. 147 – 149.
- Интеграционные процессы в науке и развитие педагогики проф техобразования: Метод, разработки / сост. А.П. Беляева; Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1986. – 24 с.
- Интеграция общественных, естественных и технических наук: основные проблемы и тенденции. Научно-аналитический обзор / Под ред. Б.Г. Юдина. – М.: Наука, 1987. – 312 с.
- Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с.
- Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г.Кара-Мурза. – К.: Оріяни, 2000. – 488 с.
- Кедров Б. М. Классификация наук. Прогноз К. Маркса о науке будущего. – М.: Мысль, 1985. – 543 с.
- Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития 2-е изд., стереотип. (Серия: "Из наследия Б.М. Кедрова"). – М.: Изд. Едиториал УРСС, КомКнига, 2006. – 152 с.
- Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1961. – 147 с.
- Кедров Б. М. О синтезе наук // Вопросы философии. – 1973. – № 3. – С. 77–90.
- Кедров Б. М. О теории научного открытия // Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – С. 23-94.
- Кедров Б. М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 9–27.
- Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. – М.: Наука, 1987. – 192 с.
- Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190.
- Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
- Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 48–51.
- Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.
- Колесина К.Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе : дис. . канд. пед. наук / К. Ю. Колесина. Ростов н/Д., 1995. – 197 с.
- Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени док. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.
- Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика : попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) / Д.И. Корнющенко. – М. : Изд-во Московского психолого-социального инст-та, 2003. – 608 с.
- Коростелева А.А. Особенности интеграции духовно-нравственного образования в различные учебные дисциплины // Практическая психология образования XXI века: проблемы и перспективы. Духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: сб. науч.статей и материалов X-й Всероссийской научно-практической конференции: под общ.ред. И.М. Ильичевой, Р.В. Ершовой. – Коломна: Московский государственный обласной социально-гуманитарный институт, 2012. – С. 99-104.
- Кривдина И.Ю. Интеграция как фактор формирования общетрудовых с/х умений у учащихся VI-VII классов сельских школ в процессе трудовой подготовки : автореф. дис. . канд. пед. наук / И.Ю. Кривдина. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с.
- Крылова, Н.В. Интеграция как важная составляющая; учебного процесса / Н. В; Крылова // Химия в школе. 1997. – № 1. – С. 21 - 26,
- Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
- Кулагин П.Г. Междисциплинарные связи в процессе обучения / П.Г. Кулагин. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
- Кустов Ю.А. Психофизиология и диалектика интеграции знаний // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: психологический аспект / Свердл. инж.-пед. ин-т, Свердловск, 1990. В. 2. с. 17-20.
- Кустов Ю.А., Кустов Ю.Ю. Интеграция как педагогическая проблема // Интеграция в педагогике и образовании: Сб. науч. метод. работ. Самара, 1994. – С. 7-17.
- Левичев О. Ф. Закон сохранения информации в дидактике / О. Ф. Левичев // Школьные технологии. – 2009. – № 6. – С. 34-42.

- Левичев О. Ф. Теоретическая модель синтетического сознания личности. // Школьные технологии. – 2011. – № 3. – С. 54-68.
- Левичев О.Ф. Категория синтеза в науке, философии и образовании // Грани эпохи. – 2012. – № 49. – <http://grani.agni-age.net/articles12/4914.htm>
- Лиферов, А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании : -автореф. дис. д-ра пед. наук / А.П. Лиферов. – М., 1997. – 50 с.
- Лозанов Г. Суггестология.– София: Наука, 1971. – 346 с.
- Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
- Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
- Махмутов М.И. Современный урок / М.И.Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
- Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання наприкладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / В.Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с.
- Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. Синергетика – психология – прогнозирование: Пособие для вузов. – 2-е изд. Перераб., доп. - М.: МИР, 2004. – 367 с.
- Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология / А.П. Назаретян М.:ПЕР СЭ, 2001. – 239 с.
- Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с.; Ч. 2. – 352 с.
- Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С.3–10.
- Новая философская энциклопедия: В 4 томах / Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. – М.: Мысль, 2010. – 744 с. / 634,[2]с. / 692,[2]с. / 736 с.
- Нюдюрмагомедов, А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании : дис. . докт. пед. наук / А.Н. Нюдюрмагомедов. Ростов н/Дону, 1999. – 365 с.
- Пальчевський С. С. Суггестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.
- Пальчевський С.С. Акмеологія : Навч.посібник / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.
- Петрова, М.В. Интеграционные процессы в формировании технологической культуры школьников : дис. . канд. пед. наук / М.В. Петрова. – Махачкала, 2000. – 222 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
- Пичугин С.С. Интегративный подход к построению образовательного процесса как условие развития творческих способностей младших школьников : автореф. дис. . канд. пед. наук / С.С. Пичугин. – Уфа, 2003. – 24 с.
- Романовський О.Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О.Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 132–138. – С. 134.
- Садовиков Н. В. Фундаментализация современного вузовского образования // Педагогика. – 2005. – №7. – С. 49-54.
- Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.
- Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- Старченко, С.А. Теоретические основы интеграции содержания естественнонаучного образования в лицее: дис. . д-ра пед. наук / С.А. Старченко. – Челябинск, 2000. – 421 с.
- Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источники формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.
- Сухотин А. К. Парадоксы науки. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.
- Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.
- Ткаченко Е.В. О возможности, необходимости и неизбежности интеграции начального и среднего профессионального образования России / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2007. – №1. – С. 51 – 63.
- Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения : (Пути развития): Учеб. пособие к спецкурсу / Г.Ф. Федорец. – Л. : Лен. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1990. – 82 с.
- Фоменко, В.Т. Построение процесса обучения на интегративной основе / В.Т. Фоменко // Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1996. – 216 с.

- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд. перераб. и доп / И.Ф. Харламов. – М.: Юристь, 1997. – 512 с.
- Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции. Дисс. док. пед. наук. – Уральский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, 1998. – 508 с.
- Чапаев Н.К., Вайнштейн, М.Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Екатеринбург; Челябинск, 2007. – 408 с.
- Читалин Н.А. Фундаментализация профессионального образования / Н.А. Читалин // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. – 2000. – № 2 (19). – С. 11–15.
- Чошанов М. А. Целостная технология формирования у учащихся интегративных способов деятельности / М. А. Чошанов // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 78–87.
- Шибанова, Ю.В. Дидактические основы интеграции учебных предметов естественнонаучного цикла в общеобразовательной школе : дис. . канд. пед. наук / Ю.В. Шибанова. Улан-Удэ, 1999. – 165 с.
- Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.
- Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Романкова Л. И. Инновационное образование // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 13-28.
- Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Романкова Л. И. От осознания парадигмы к образовательной практике // Высшее образование в России. – 1995. – № 3. – С. 35-44.
- Шукшунов В.Е., Взятыхшев В.Ф. Взгляд в XXI век // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55-68.
- Энгельгардт, В.А. Интегрализм путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В.А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 103-115.
- Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П. М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – 240 с.
- Яворук О.А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественнонаучном образовании : автореф. . д-ра пед. наук / О.А. Яворук. Челябинск, 2000. – 37 с.
- Яковлев И.П. О «точках роста» в социологии // Социс. – 1999. – № 1. – С. 14-21.
- Black, P. Integrated or cooperated science? / P. Black // The school science review. 1986, vol. 67, w. 241. – P. 669-681.
- Blum A. The development of an Integrated Science Curriculum. Information Scheme Fur / A. Blum // Science Education. 1981, vol. 3. – P. 1-15.
- Kohlberg L. Education for a just society // Munsey (ed.) Moral development, moral Education and Kohlberg. – Birmingham, 1980. – P. 56-79.
- Kohlberg L. The psychology of moral development. N.Y: Harper & Row, 1981.
- Rich J. The potential contribution of school counseling to school integration / J. Rich // Journal of counseling and development. – 1987, vol. 65, №9. p. 495-498.

РАЗДЕЛ 3. АВТОРСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

3.1. НООСФЕРНО-РЕЗОНАНСНАЯ ПЕДАГОГИКА

СУЩНОСТЬ

Анализ общего содержания общественного сознания позволяет сделать вывод о **двух противоположных бытийных принципов**.

Первый – индивидуалистический принцип множества – опирается на подтвержденную множеством фактов эволюционную теорию, согласно которой в нашем мире выживает сильнейший в результате борьбы за существование. Это касается не только естественной, но и общественной истории нашей планеты, которая предстает чередой постоянных конфронтаций, войн и конфликтов. При этом данный принцип, согласно которому "человек человеку волк", подтверждается как множеством исторических фактов, так и событиями последних времен, обнаруживающими чудовищный процесс расчеловечивания всех форм общественной жизни. Данный индивидуалистический принцип реализуется в контексте **левополушарных механизмов**, которые утверждают раздельный способ существования:

"Наделив человека умом, природа внесла дисбаланс в гармонию инстинктов индивидуального и видового сохранения. Ум всегда является эгоистичным, ум советует сначала стать эгоистом, и именно в эту сторону пойдет умное существо, если его ничто не остановит. Ум изобретает орудия труда, благодаря уму человек осваивает процессом их изготовления и учится применять орудия труда. Ум усиливает возможность человека в борьбе за существование, обеспечивает прогресс обществу. Но в то же время ум угрожает разрушить в некоторых пунктах сплоченность общества. И если общество должно сохраниться, то необходимым является то, чтобы существовал противовес уму, точнее, его индивидуальной ориентации" [Шадриков, 1999]⁹⁰.

Таким образом, как отмечает Э. Фромм в книге "*Бегство от свободы*", "человек перерастает свое первоначальное единство с природой и с остальными людьми, человек становится "индивидом" – и чем дальше заходит этот процесс, тем категоричнее альтернатива, встающая перед человеком. Он должен суметь воссоединиться с миром в спонтанности любви и творческого труда или найти себе такую опору с помощью таких связей с этим миром, которые уничтожают его свободу и индивидуальность" [Фромм, 1990, с. 29].

Согласно **второму – коллективистскому принципу единства**, в человеческом обществе превалирует закон взаимоподдержки, сотрудничества, справедливости, а эволюционный процесс реализуется не в результате борьбы за существование, а как альтруистический акт взаимопомощи (П.А. Кропоткин), когда слабые, больные и неприспособленные к жизни выживают и благоденствуют. Если бы выживал только сильнейший, хищный тип человека, то человечество давно бы деградировало, поскольку наиболее талантливые и гениальные люди как в общем-то достаточно неприспособленные к внешней среде, непрагматичные амбивалентные существа (которым присущи черты, взаимно исключаящие друг друга, что выражает определенную степень их невротичности)⁹¹ [Eysenck, 1995; Дорфман, Ковалева, 1999]), отбраковывались бы. В результате человечество утратило бы импульс для прогрессивного развития. Данный коллективистский принцип реализуется в контексте **правополушарных механизмов**, которые утверждают интегральный способ существования.

Однако можно говорить и о **третьем – божественном принципе целостности**, в котором примиряются все и всяческие противоположности. Этот третий нейтральный принцип целостности

⁹⁰ "Ведь лишь ради удовлетворения собственного недостатка в чем-то мы причиняем зло другому, и если бы это чувство постоянно не охватывало животное или человека, – не было бы основы всего зла на свете" (М. Лайтман [Лайтман, 1993, кн. 1, с. 41]).

⁹¹ Как показали исследования ученых из Питцеровского колледжа, по сравнению с людьми, характеризующимися средним уровнем умственного развития, носители высокого интеллекта чаще страдают от психических нарушений и больше подвержены соматическим заболеваниям, вызываемым тревогой и волнениями.

наиболее полно реализует центральный **общинно-соборный аспект реальности**, кристаллизация которого имеет определенную логику.

Если индивидуально-личностное начало человека позволяет ему обнаруживать волю, мыслить, манипулировать действительностью и изменять ее, то есть быть "Я", осознавая мир и себя, то слияние сознания и подсознания, "Я" и не-"Я" приводит к утверждению сверх-"Я" (согласно П.В.Симонову), к разрушению границы между ними, что означает процесс расширения "Я" до размеров всего мира, с которым человек в сфере своего подсознательного аспекта психических функций слит воедино.

Здесь мы наблюдаем процесс смены индивидуалистической идеологии идеологией коллективистской, что означает интеграцию индивидуально-личностного начала и окружающего мира, эмпатичного слияния с последним, что знаменует собой высший уровень духовно-моральной эволюции человечества. Как пишет 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 ест стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жадной "захвата", жадной "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 стольже 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].

Как писал Э.Дюркгейм, "Солидарность ... достигает своего максимума тогда, когда коллективное сознание точно покрывает всё наше сознание и совпадает с ним во всех точках; но в этот момент наша индивидуальность равна нулю" [Дюркгейм, 1996, с. 138], когда "не человек для государства, а государство для человека" [Кашпур, Василенко, 2017].

Солидарность проистекает из единства мира. Если мир произошел из единого принципа (Абсолюта, некоего гипотетического пра-вещества, сингулярного состояния материи, мирового эфира, физического вакуума и проч.), то это значит, что реальность представляет собой абсолютное единство, ибо если на заре своего существования она существовала в виде интегрального комплекса, из которого произошли все ее формы, то данные формы в скрытом или явном виде должны пребывать в таком же интегральном состоянии абсолютного единства. Подобным образом все актуальные и виртуальные элементы эмбриона, взращивающегося в материнской утробе, на начальной стадии своей эволюции пребывают друг с другом и неразрывном единстве. Это единство должно сохраняться и впоследствии вместе с превращением эмбриона в полноценный организм, когда связи между элементами эмбрионального организма сохраняются и у взрослого организма как в пространственном, так и временном измерениях. Одно из проявлений рассмотренного феномена реализуется в акупунктурике и рефлексологии: так, зоны Захарьина-Геда (участки на поверхности кожи) имеют четкие проекции во внутренней среде организма, причем эти проекционные связи обнаруживают не столько нейрогуморальную, сколько резонансно-волновую (биополевою) природу.

Известно множество примеров резонанса в живой и неживой природе. В неживой природе каждый знаком с явлением детонации взрывчатых веществ, некоторые знакомы с парадоксом Эйнштейна-Подольского-Розена⁹², а в живой можно привести опыты с крольчихой и ее крольчатами,

⁹² Элементарные частицы тесно связаны между собой на некоем уровне за пределами времени и пространства. То есть, если спровоцировать образование двух частиц одновременно, они окажутся непосредственно связаны друг с другом или будут находиться в состоянии суперпозиции. Если мы затем "выстреливаем" их в противоположные концы Вселенной и через некоторое время тем или иным образом изменим состояние одной из частиц, вторая частица тоже мгновенно изменится, чтобы коррелировать с новым состоянием первой частицы. Таким образом, "Измерив и определив состояние какой-то материальной системы, мы должны мгновенно получать знания о любой другой материальной системе независимо от того, взаимодействовала она раньше с ней или нет. А вообще говоря, мы должны в принципе получать знания обо всей остальной Вселенной, наподобие лейбницевских монад. Это знание обусловлено мгновенной связью

которых размещали на расстоянии в несколько тысяч километров друг от друга: действия на крольчат резонансным образом отражались на крольчихе. Другой пример: в бутылках с вином, хранящихся в винных подвалах десятки лет, каждую весну наблюдается брожение, которое наступает каждый раз, когда пробуждающиеся к жизни виноградные лозы, из винограда которых было изготовлено вино в бродящих бутылках, начинают наполняться живительными соками. Наконец, кровь св. Януария, хранящаяся в запаянном сосуде несколько столетий, раз в год, в день его казни, превращается из твердого состояния в жидкое.

На социальном уровне резонанс реализуется в ноосферизме – **принципе соборности, целостности, взаимопомощи людей**: взаимопомощь, справедливость, мораль – таковы последовательные этапы, которые мы наблюдаем при изучении мира животных и человека. Они составляют органическую необходимость, которая содержит в самой себе своё оправдание и подтверждается всем тем, что мы видим в животном мире... Чувства взаимопомощи, справедливости и нравственности глубоко укоренены в человеке всей силой инстинктов. Первейший из этих инстинктов – инстинкт Взаимопомощи – является наиболее сильным (П. А. Кропоткин).

Резонансно-ноосферная природа человека и Вселенной не отрицает человеческую личность как уникальную и тождественную только себе сущность: "Человек свободен тогда, когда он синергиен, т.е. общественен, когда он чувствует себя частью целого, находится в духовном и социальном резонансе с "целым" – обществом" (А.И.Субетто).

На уровне системы ценностей человека, из которой проистекает его поведение, парадигма резонанса реализуется в принципе справедливости/возмездия:

Человек рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что вы отбрасываете, часто становится вашей судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Мы становимся тем, о чем мы думаем, что чувствуем, воображаем. Китайская мудрость утверждает, что объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее. Чтобы избавиться от дурной привычки, болезни, проблемы, нужно открыться этим негативным факторам нашей жизни, ибо мы можем эффективно управлять тем, к чему мы открыты и позитивны.

На основе изложенного реализуется ноосферно-резонансная парадигма педагогики и образования, которая включает в себя резонансно-коллективные формы образовательного процесса. Среди данных форм можно выделить не только чисто резонансно-ноосферные формы, но и ряд других форм в рамках других педагогических систем (например, педагогическая система А.С. Макаренко), которые используют коллективистский принцип резонанса в образовательном процессе. Характерная же особенность резонансно-ноосферной педагогики заключается не только в использовании феномена резонанса, но и в том, что образовательный процесс в рамках данной педагогической системы ориентируется на ценности ноосферизма (ноосферного социализма):

"Истинная свобода есть "свобода-для", т. е. свобода человека, которая воплощена в творчестве, в созидании, в ответственности человека за жизнь на Земле, в управлении будущим.

Качество свободы человека проверяется его ответственностью. Она сопряжена с его духовно-нравственным миром, с любовью и добротоделанием.

"Свобода-для" не противостоит "метафизическому коммунизму мироздания" (С.Н. Булгаков), а исходит из него.

Социализм, как новый способ существования человека (К. Маркс), предполагает именно такой тип свободы, когда свободное развитие способностей каждого становится базисом свободного развития всех. Речь идет о свободе в пространстве общества созидания. В этом

рассматриваемой материальной системы со всей остальной Вселенной. Взаимодействуя на эту систему, мы не только взаимодействуем на всю остальную Вселенную, но и получаем ответную реакцию на это взаимодействие..." [Молчанов, 1983].

пространстве реализуется творческая природа человека. Общество созидания возникает как отрицание потребительского общества, за фасадом которого прячется строй капиталократии.

Ноосферный социализм углубляет содержание такой свободы, потому что вместе с трансформацией разума-для-себя в разум-для-биосферы, Земли, космоса, меняется и содержание свободы, которое становится космоноосферным, базируется на чувстве ответственности человека не только за будущее последующих поколений людей, но и за будущее жизни на Земле во всем богатстве ее и разнообразии форм.

Вместе с ноосферным возвышением качества человека и общественного интеллекта происходит и ноосферное возвышение качества самой свободы [Суббето, 2011, с. 31-32].

В связи с этим поднимается вопрос о создании системы "Учитель", базирующейся на ноосферной ответственности (Н.Н.Моисеев).

"Такой системой должно стать образовательное общество, где реализуется императив непрерывного и всеобщего высшего образования в ноосферной парадигме, где образование есть базис базиса восходящего воспроизводства ноосферного общества и выполняются требования закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе.

А это означает, что грядущая ноосферно-социалистическая революция включает в себя человеческую и образовательную революции как свои атрибуты.

Это и есть истинный прорыв к настоящей, космоноосферной свободе, базирующейся на ноосферно-ориентированном синтезе всех знаний, которые добыло человечество к началу XXI века" [Суббето, 2011, с. 33].

Парадигма ноосферного социализма предполагает появление ноосферного человека будущего:

"Ноосферный человек – это такой хозяин, который ведет свое хозяйство на Земле, сохраняя себя "в роде", заботясь о жизни биосферы, чтобы нить человеческой жизни, сопряженная с нитью жизни живого вещества биосферы, никогда не прерывалась.

Его бытие базируется на ноосферной нравственности и системе ноосферных ценностей, главными установками которых являются:

– *забота о благе природы*, понимание того, что природа – колыбель человечества, она эволюционно породила творчество человека, с помощью чего реализуется осознание природой самой себя;

– *забота о благе всего человечества*, а не отдельных лиц или групп (например, "золотого миллиарда");

– *забота о духовно-нравственном здоровье населения*, которое невозможно без наличия духовно-нравственного идеала, ведущей идеи народа, что воплощено в ноосферном идеале и ноосферно-социалистической идее, которые подвигают человека на изменение оснований своего бытия, создающее возможность экофильного хозяйственного природопотребления, ноосферной экономики, базирующейся на признании презумпции всеоживленности Космоса сущего;

– *духовно-нравственный взгляд на науку, понимание важности духовно-нравственных регуляторов в функционировании науки*. Этическое преобразование оснований науки становится лейтмотивом ноосферной трансформации науки, становления ноосферного разума как разума истинного, ликвидирующего в себе рыночно-капиталистический Анти-Разум, процветающий на почве онтологической лжи, превращенных форм бытия капитала;

– *ноосферное достоинство человека*, базирующееся на гордости за историю человеческого разума, поднявшую его на уровень осознания ноосферного императива, осознания своей моральной ценности. Ноосферное достоинство – это такое достоинство человека, которое формируется на основе выполнения миссии спасения человечества от возможной экологической смерти, следования правде жизни и истории, на основе мужества

искать и говорить правду, как он ее понимает, исходя из своего долга по продолжению жизни на Земле.

Формой реализации ноосферного социализма, ноосферного гуманизма и ноосферной культуры выступает ноосферное образовательное общество.

Образовательное общество – это

– такое общество, в котором образование становится главным механизмом восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта, и, соответственно, – культуры и науки,

– общество, основой функционирования и устойчивого развития которого выступает закон опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образования как социального института.

Оно появляется в XXI веке как итог образовательной революции, перехода к формации образовательного общества, образовательно-педагогического производства целостного, универсального, гармонично развитого человека и ноосферно-социалистической революции, а потому бытие ноосферного социалистического общества становится базовым условием жизнедеятельности человечества в XXI века" [Суббетто, 2011, с. 68-69].

Ноосферно-резонансная педагогика проистекает из глобального цивилизационно-экологического кризиса, который наиболее очевидным образом зафиксирован осенью 1991 года, когда был опубликован Доклад (подготовленный по заказу Мирового Банка в Нью-Йорке, группой ученых под руководством Р.Гудленда, Г.Дейли, С.Эль-Серафи), вывод которого следующий: в экологически заполненной нише, которую занимает человечество на Земле (а глобальный экологический кризис – индикатор этой "заполненности"), капиталистический рынок как механизм развития исчерпал себя.

СОДЕРЖАНИЕ

Если десятки лет назад "ноосфера" как категория естествознания и философии (выражающая высшую стадию развития биосферы, связанную с эволюцией человеческого сознания и человечества как разумной формы существования Вселенной⁹³) развивалась и углублялась в основном в теоретической плоскости, то ныне данный процесс приобретает практическое значение в условиях глобального экологического кризиса: как показали исследования Утрехтского университета в Нидерландах, если до 2035 года человечество не перейдет на альтернативные источники энергии и не откажется от преступной парадигмы нефти и газа, повсеместное торжество которой привело к рекордным выбросам парниковых газов, то температура Земли повысится на 2 градуса по Цельсию, что приведет к необратимым процессам, в частности, – к глобальной экологической катастрофе. Если же доля использования возобновляемых/альтернативных источников энергии будет увеличиваться на 2% в течение каждого года, то рост температуры к середине нынешнего века не превысит критическую отметку – пресловутые два градуса. Однако вероятность такого сценария весьма сомнительна, поскольку за последние два десятка лет доля альтернативной энергетики выросла лишь на 3,6%.

В связи с этим отметим также, что 1 августа 2018 года зафиксирован День экологического долга. Он наступает, когда население планеты расходует весь объем возобновляемых ресурсов, которые Земля способна воспроизвести за год. Нарушение природного равновесия создано критически низким коэффициентом полезного действия современной техногенной цивилизацией. Из всего, что человек берет из природной среды реально на удовлетворение потребностей идет 4-6 процентов. Остальное – отходы, отравляющие все живое и на море, и на суше.

Понятно, что переход к повсеместному использованию альтернативной энергии возможен только в условиях коренной смены социально-экономической формации на нашей планете, что возможно в условиях движения человечества к ноосферному мироустройству, которое А.И. Суббетто в монографии "Опережающее развитие человека, качества общественных педагогических

⁹³ Как пишет А.И.Суббетто, "Ноосфера – это новое качество Биосферы, в структуре которого коллективный разум (общественный интеллект) человечества "встраивается" в гомеостатические механизмы Биосферы и планеты Земля, – и начинает управлять социоприродной эволюцией, соблюдая требования законов-ограничений (законов Э.Бауэра – В.И.Вернадского – А.Л.Чижевского), отражающих действие этих гомеостатических механизмов" [Суббетто, 2019].

систем и качества общественного интеллекта – социалистический императив" (1990) называет **ноосферным экологическим социализмом**, реализованным в учении **ноосферизма** – синтетического, ноосферно-ориентированного комплекса всех наук, одной из целей применения которых выступает теория **ноосферно-резонансного образования**.

Таким образом, ноосфера как междисциплинарная категория современной философии и естествознания, включенная в качестве ключевого предмета в ноосферизм (ноосферно ориентированный комплекс наук), получает многогранную реализацию во многих предметных областях, в том числе в педагогической теории и практике, которая обнаруживает определенную тенденцию к ноосферизации образовательной отрасли.

Теория ноосферного образования в настоящее время реализуется на конкретно-методическом уровне. Так Б.А. Астафьев и Н.В. Маслова разрабатывают методику ноосферного образования, которая базируется на принципе полушарного единства (функциональной синхронности), что позволяет человеку познавать мир как единство.

Утверждается, что в контексте полушарного синтеза уникальность ноосферного образования состоит в том, что подача новой информации на "ноосферном уроке" происходит наиболее адекватным для головного мозга образом (в релаксации на живительных частотах Шумана – 7.8 Гц), с учетом схемы прохождения информации Пиаже, доработанной Н.В.Масловой, Н.В.Антоненко и М.В. Ульяновой на основе новых научных исследований о работе головного мозга [Маслова, 2012].

При таком подходе "Ноосферное образование – это социокультурный процесс передачи знаний, умений и навыков путем организованного мотивирования индивидуальных учебных мыслеобразов и реализации заключенной в них энергии", что позволяет овладеть "ноосферным сознанием" (Н.В.Маслова).

Формирование ноосферного сознания предполагает, "чтобы образование стремилось к формированию такой личности, которая осознает себя гражданином Вселенной; понимает планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; осознает взаимосвязь ноосферы и жизнедеятельности социума; свою причастность к природе и социуму, личную ответственность за ноосферу как среду и продукт человеческой жизнедеятельности; осознает самого себя как субъекта ноосферы" (А.В.Мудрик) [Мудрик, 2001, с. 52].

В процессе ноосферного образования реализуется эпистемический подход, основанный на использовании в процессе обучения образовательных эпистем – проблемно-познавательных тем: "Образовательная эпистема эпистемического подхода – это целостная совокупность учебно-познавательных заданий, объединенных идеей рассмотрения темы в социокультурном, историческом, эстетическом, экологическом и других аспектах, выполнение которых осуществляется с опорой на личностное знание обучающихся, и завершается представлением в творческой форме оригинального индивидуального образовательного опыта, характеризующегося элементами новизны и ссылкой на практическую значимость в будущей профессиональной деятельности, общественной или личной жизни" [Колычева, 2004, с. 61].

В качестве опорных эпистем предлагаются следующие: вода, воздух, земля, огонь, город, война, здоровье, болезни, организм; любовь, человек, общество, Вселенная; духовность, интуиция ... Бог, вера; изменение, взаимосвязь, разнообразие, гармония, хаос, эволюция, инволюция и др. Как утверждается, эти эпистемы охватывают весь ареал проблематики, связанной с суперэпистемой Человек, раскрытие которой и станет содержанием образования XXI века – ноосферного образования [Колычева, 2004].

В целом, анализ материалов по теме ноосферного образования позволяет сделать вывод о недостаточности развития в его рамках философских/ общенаучных оснований.

В связи с этим актуальным является формулирование основных положений педагогической теории ноосферного образования на методологическом уровне всеобщего.

Движение человечества к ноосферному экологическому социализму в целом обнаруживает несколько важнейших философских детерминант, связанных:

1) с человечеством как решающим факторе в функционировании планеты Земля (это предполагает способность антропосферы оказывать решающее влияние на функционирование планеты Земля, что, собственно, и наблюдается в настоящее время),

2) с сознанием/самосознанием человека как высшей (духовной) формы развития материи (при этом количество людей, владеющих самосознанием, должно достичь некой критической величины, что позволит этой группе людей, в том числе посредством резонансных феноменов, оказывать решающее влияние на социально-экономическое развитие и психоментальное состояние человеческой цивилизации) [Вознюк, 2018],

3) с коллективно-справедливым, гармоничным устройством социального пространства (обеспечивается людьми, обладающими самосознанием, и предполагает такие условия социальной жизни, когда "свободное развитие каждого соответствует свободному развитию всех", что, в свою очередь, реализует коммунистический принцип обмена жизнедеятельностью и жизненными ресурсами – "от каждого по способностям, каждому – по потребностям") [Вознюк, 2018, *Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной*].

Как видим, ключевыми аспектами ноосферного экологического социализма выступают резонансные процессы космосоциоприродной реальности вкупе с сознанием/самосознанием человека, развитие которого входит в сферу наук о человеке, в том числе в область **психолого-педагогической науки**, призванной сформулировать **теорию ноосферного образования**, которое реализуется в контексте осознания человека своей ответственности за себя и мир (Н.А. Бердяев), что, в свою очередь, предполагает реализацию человека как свободной творческой и оказывающей влияние на мир личности, поскольку **человек может быть ответственен только за то, что может контролировать**. Такой же контроль предполагает наличие у человека свободы, выступающей краеугольным аспектом сознания/самосознания человека [Вознюк, 2018].

Самосознание, которое является фундаментальной ценностью человека и общества, и которому должна принадлежать ведущая роль в системе антропологического знания (основой которого выступает ноосферизм), предстает перед исследователем как принципиально **парадоксальный феномен**, поскольку оно интегрирует два противоположных начала:

- 1) сознание человеком чего-то внешнего по отношению к себе как объекта сознания/мышления,
- 2) сознание человеком самого себя как субъекта сознания/мышления, что превращает сознание в самосознание.

В отличие от животного, которое, в известном смысле, являясь биороботом, "тождественно своему существованию" (а также в отличие и от лишенных самосознания компьютерных устройств, "тождественных совокупности своих программных алгоритмов"), человек, обладающий самосознанием, способен преодолевать зависимость от космосоциоприродной среды и, таким образом, избавиться от участи биоробота, которая довлеет над каждым из нас.

В этом понимании самосознание является **целью человеческого развития**, поскольку посредством самосознания человек осознает себя, тем самым достигая "надситуативности" и самодостаточности, освобождаясь из "плена" актуальной данности и, в конечном итоге, от мира в целом. Таким образом, самосознание наделяет человека **свободой** – высшей ценностью человеческого бытия и одновременно наиболее загадочной сущностью современной науки.

Наше исследование феномена самосознания позволяет сделать вывод, что человек обретает самосознание (свободу) триадным способом:

- 1) в процессе фазовых граничных состояний (изучаемых синергетикой в контексте теории критических состояний),
- 2) посредством трансценденции/рефлексии – выхода за пределы бытия (данный процесс преломляется как в сфере религиозного сознания, так и в процессе абстрактно-логического освоения мира человеком),
- 3) благодаря соединению любых противоположностей в акте творческого мышления (в результате чего достигается нейтральное состояние, свободное от дуального принципа причинно-следственной зависимости; при этом именно в таком нейтральном состоянии человеческое существо освобождается от действия мотивов, становится неадаптивным, надситуативным, независимым от внешнего диктата креативным началом, творящим ради самого процесса творчества).

Отмеченные три способа реализации самосознания фиксируют момент, когда достижение свободы как самосознания обнаруживает феномен **единства противоположностей** (в сфере теории критических состояний единство противоположностей фиксируется в момент перехода системы из одного состояния в другое; процесс трансценденции также предполагает единство противоположностей в результате соединения полярных состояний человека – ассоциативного и диссоциативного, то есть состояний "тут и теперь" и "вне тут и теперь"), позволяющего достичь **нейтральное состояние**, 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.

Феномен единства противоположностей, выступающий не только сущностью самосознания, но и принципом истины "как единства противоположностей" (С.Б.Церетели), обнаруживает **парадоксальное содержание**, что на уровне педагогической теории реализуется в виде нового направления педагогики – **педагогической парадоксологии** [Вознюк, 2016], которая должна выступать основным аспектом педагогической теории ноосферного образования.

Творческое парадоксальное мышление – основной объект педагогической парадоксологии, нового научного направления, базирующегося на **постнеклассической педагогической парадигме**, отражающей светлые горизонты человечества будущего, которая дышит свободой, равенством и братством, где свободное развитие каждого соответствует свободному развитию всех, а труд является жизненной потребностью, на основании которой возможна реализация принципа: от каждого по способностям, каждому – по потребностям.

Важно отметить, что **парадоксальность как нейтральный феномен** выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации. Такая парадоксальная двойственность в психологии реализуется в виде категорий **дипластии** – фундаментальной способности человека соединять противоположности.

Вторым важнейшим аспектом ноосферного экологического социализма выступают **резонансные процессы** космосоциоприродной реальности, в которую включен человеческий организм.

В связи с этим отметим, что **форма предметов** получает фундаментальное значение в функционировании реальности (теории морфического резонанса, биологических полей, формирующей причинности – А.Г. Гурвич, нобелевский лауреат Люк Монтанье, А.А.Любищев, В.Н. Беклемишев, Н.Г. Холодный, П.Г.Светлов, В. Н. Пушкин, Р. Шелдрейк, форма как резонатор и др.). Таким образом, развитие живого организма детерминируется принципом формирующей причинности Р. Шелдрейка: рассматривая проблему морфогенеза, Г. Хакен ставит вопрос: откуда сначала недифференцированные клетки знают, где и каким образом дифференцироваться? Ведь, как свидетельствуют эксперименты, такого рода информация не содержится в отдельных клетках с самого начала (например, в ДНК). Ответ заключается в том, что клетки получают отмеченную информацию от окружающих клеток, из своего положения в клеточной ткани, из своего положения в космопланетарной среде. Так, "В экспериментах, проведенных на эмбрионах, клетка центральной части тела после пересадки в головной отдел развивалась в глаз. Эти эксперименты показали, что клетки не располагают информацией о своем последующем развитии с самого начала (например, через ДНК), а извлекают ее из своего положения в клеточной ткани" [Хакен, 1991; 1985, с. 34]. Получение информации из своего положения дает возможность осуществлять соотношение своего развития с развитием целого, а не отдельных частей, что позволяет участвовать в процессе самодетерминации организма.

Рассмотренное согласуется с упомянутой теорией "формирующей причинности" Р. Шелдрейка [Sheldrake, 1981, 2003, 2005]. Согласно данной теории формы живых самоорганизующихся систем определяются "морфичными полями", которые задают форму атомам, молекулам, кристаллам, органелле, клеткам, тканям, органам, организмам, обществам, экосистемам, планетарным системам, звездным системам, галактикам – иными словами, они задают форму системам любой сложности и служат основой целостности, которую мы наблюдаем в природе и которая есть нечто большим, чем просто сумма составляющих ее частей (в синергетике это – системные свойства целого, обнаруживаемые аддитивный эффект). Обобщая с Д. Бомом, Р. Шелдрейк отметил, что некоторые

явления, которые он описывал в теории морфичного резонанса и формообразующей причинности, очевидно, могут быть описанные квантовой теорией в терминах нелокальной связи⁹⁴; последующие беседы о нелокальности в квантовой физике привели Р. Шелдрейка к мысли о возможности создания новой теоретической структуры, в которой были бы интегрированы и квантовая нелокальность, и **морфичные поля**.

Морфические поля реализуют феномен **морфического резонанса**.

"Мысль о том, что морфические поля обладают памятью, является, естественно, самой спорной частью этой гипотезы, поскольку она ведет к идее, что закономерности в природе связаны скорее с привычками. Что идет вразрез со многими укоренившимися привычками мышления в науке.

Существует множество интересных импликаций этой точки зрения. Одна из них относится к природе нашей памяти. Все мы черпаем из коллективной памяти, что похоже на идею К. Юнга о коллективном бессознательном. При этом кумулятивный опыт рода человеческого будет действительно включать архетипичные формы, описанные К. Юнгом. Как говорил сам Р. Шелдрейк, некоторые аспекты гипотезы о формировании причинности напоминают элементы различных традиционных и оккультных систем, к примеру идею эфирного тела, концепцию о наличии групповой души у каждого вида животных и теорию эфирных записей (в сфере так называемых "хроник Акаши"). **И находится эта коллективная память не в нашем мозге, а скорее мы существуем внутри коллективной памяти.** Но Р. Шелдрейк предлагает нечто еще более шокирующее, а именно постулат о том, что и **наша собственная память находится не в нашем мозге.** В коллективную память мы попадаем через резонанс с похожими людьми в прошлом. Р. Шелдрейк полагает, что через резонанс с аналогичными моделями собственных действий в прошлом мы попадаем и в нашу собственную память. Таким образом, индивидуальная память и коллективная память – это не разные виды памяти, они различаются лишь степенью своей специфичности. Одна из них более специфична, другая менее. Причина, по которой мы больше резонируем с собственными воспоминаниями, состоит в том, что мы больше всего похожи на самих себя и были похожи в прошлом. Поэтому морфический резонанс зависит от сходства. Так что наша похожесть на самих себя прямо-таки неизбежна, а потому и наши собственные воспоминания являются самыми специфичными. Коллективные воспоминания о людях в прошлом эффективнее всего там, где они больше всего походят на нас, имеются в виду люди из наших семей и наших культурных групп.

Естественно, все мы приучены верить, что воспоминания накапливаются в нашем мозге. Но вот что примечательно: уже целое столетие ученые безуспешно пытаются локализовать воспоминания в мозге. В пятидесятые годы работа американского ученого Лэшли привела к кризису в этом виде исследований. **Он обучал крыс всевозможным новым трюкам, после чего вырезал у них определенные участки мозга, чтобы выяснить, в каком же из них находится память. К своему удивлению, он обнаружил, что можно вырезать до пятидесяти процентов крысиного мозга, а крысы по-прежнему были в состоянии вспомнить то, чему они научились, и нет большой разницы, какие пятьдесят процентов удалить.** Если он удалял весь мозг, делать крысы не могли уже ничего. Это доказывало, что мозг необходим для поведения. Но все попытки обнаружить определенные воспоминания в определенных участках мозга потерпели крах. Кажется, что память, заключил он, просто невозможна, она есть существующей везде и нигде. Его ученик Карл Прибрам разработал голографическую теорию памяти. Таким образом он пытался объяснить, как память может храниться в далеких отделах мозга. Но он по-прежнему исходил из предположения, что память хранится в самом мозге. Его теория отвечала идее о том, что память должна быть локализуемой. Исследователи снова и снова предпринимали попытки локализовать воспоминания в мозге.

⁹⁴ В экспериментальной установке луч лазера был раздвоен зеркалом так, что одна его часть как "огненная спица" пронизывала кювету с раствором женьшеня, а другая просто проходила мимо. Эти две "огненные спицы" вели себя с точностью "до наоборот": когда одна из них затухала, другая ярко вспыхивала. Оказывается, на фотоны лазерного луча, пронизывающего кювету с раствором, накладывалась информация женьшеня и фотоны начинали "гибнуть" в массовом количестве (дематериализовываться), и тут же возрождались во втором луче [Дмитруж, 1999, с. 3].

Тем временем в Англии производились героические исследования на однодневных цыплятах. **После долгих лет работы ученые локализовали крохотный участок мозга, который, по их мнению, должен был отвечать за определенный вид памяти. Затем, после того как цыплята чему-то научились, они вырезали этот участок, и несмотря на это, цыплята были в состоянии вспомнить выученное.** Из чего исследователи сделали вывод о наличии какой-то еще более глубокой памяти.

А самый простой вывод, который можно сделать из всех этих усилий, состоит в том, что память вообще не находится в мозге. Конечно, повреждение мозга может повлиять на память, как нам известно по случаям мозговых травм и следствиям апоплексического удара. Как это получается, можно легко понять, если обратиться к аналогии с телевизором. Если я возьму ваш телевизор и перережу провода, отвечающие за проведение звука, то этим я смогу заставить ваш телевизор замолчать и стать "афазийным". Но это еще не будет доказательством того, что все исходящие из телевизора звуки хранятся в той части, которую я повредил. Это показывает только то, что эти области мозга участвуют в произнесении или переработке звуков.

В области социальных полей память возникает через резонанс с прошлыми действиями поля. Следовательно, так же, как в случае индивидуальной памяти, социальная память воспринимается тоже через резонанс. Все социальные группы людей замечают присутствие прошлого. **В традиционных обществах социальная группа состоит не только из живых на данный момент членов, но и включает в себя невидимое присутствие предков.** Все традиционные социальные группы практикуют ритуалы, в которых они общаются с предками, признают их и отдают им должное. Подобные ритуалы существуют во всех обществах, и обычно эти ритуалы имеют отношение к какому-то исходному акту, который придал социальной группе идентичность. Например, пасхальная трапеза у евреев относится к изначальному событию еврейской истории. С тех пор она практикуется и повторяется евреями во многих местах и во все времена. Своим участием в этом ритуале каждый его участник подтверждает свою идентичность как еврея и свою связь с теми, кто был до него. То же самое относится к святому причастию у христиан, относящемуся к последней вечере Иисуса с его апостолами, которая уже сама была пасхальной трапезой. Точно так же обед в день благодарения в Америке являет собой пример национального ритуала.

Все ритуалы включают в себя использование определенных консервативных слов и фраз, определенных повторяющихся действий, трапезу с определенными блюдами, молитвы или призывы и т. д. Прodelывая что-то точно так же, как это делалось ранее, **люди принимают участие в ритуале и тем самым устанавливают связь со всеми, кто осуществлял это действие до них, вплоть до того момента, когда это произошло впервые.** С точки зрения морфического резонанса в этом заключается очень большой смысл. **Вы ритуальным образом выполняете действия, причем точно так же, как они выполнялись раньше, и через это сходство вы вступаете в резонанс со всеми, кто совершал эти действия до вас.** Одним из самых эффективных ритуальных элементов при этом является использование голоса и песен. Над этим очень много работала жена Р. Шелдрейка Джилл Перс. Через совместное пение члены группы входят как в интенсивный резонанс друг с другом в настоящем, так и с теми, кто пел то же самое в прошлом.

Целительные аспекты морфических полей. Третий аспект морфических полей связан с исцелением. **Поскольку все морфические поля несут в себе воспоминание о целостности системы, образ целостности продолжает сохраняться даже тогда, когда система оказывается повреждена.** В биологии этот феномен лежит в основе регенерации. Можно отрезать часть ветви ивы, и она будет развиваться в новое дерево. Можно разрезать на части ленточного червя, и каждая часть может вырасти в нового червя. Даже если отрезанный кусок имеет форму, никогда еще не существовавшую, в нем тем не менее содержится информация о целом. Эта регенеративная способность морфогенетических полей была основополагающей мыслью, из-за которой в биологии вообще была разработана идея морфических полей. Именно способность к регенерации обнаружила в полях эту скрытую целостность.

(<http://hochuvseznat.com/morfogeneticheskie-polya-r-sheldreyka/>)

Принцип резонанса можно проиллюстрировать при помощи "**параметрического резонанса Симоньяна-Филиппова-Теслы**", который заключается в том, что если записать информацию, которая излучается в пространство при взрыве того или иного взрывчатого, легковоспламеняющегося вещества (например авиационного бензина), а затем передать эту информацию подобному же взрывчатому веществу (на бензобаки летящего самолета), то это вещество взорвется благодаря параметрическому резонансу.

На основе мысли, чувства или эмоции человек связывается с объектом, о котором думает, который воображает или воспринимает, что создает обратную связь, идущую от объекта. Данная обратная связь выступает резонансом – взаимодействием с данным объектом. Это взаимодействие **меняет** как человека, так и объект, с которым человек взаимодействует, что реализует резонанс, когда человек и объект резонируют.

Резонанс может обнаруживать феномен когеренции, что можно проиллюстрировать **эффектом ерша** – когда смешиваются водка и пиво, что приводит к усилению опьяняющего действия этих напитков, принимаемых в отдельности. Подобное наблюдается при смешении некоторых лекарств, что реализуется в синергетическом (системном) эффекте целого: когда несколько элементов соединяются воедино в систему, то в ней обнаруживаются новые качества, не свойственные этим элементам.

Здесь также уместно отметить явление согласованного вращения тел с одинаковыми или кратными угловыми скоростями и устойчивыми фазовыми соотношениями при отсутствии между ними каких либо кинематических связей (явление открыто в 1948 году И.М. Абрамовичем И.И.Блехманом, Б.П. Лавровым, Д.А. Плиссом).

Психофизиологическая природа резонанса обнаруживается в системе наук про человека, а также в естествознании в контексте таких понятий, как "космическая симпатия", "эмпатия", "сопереживание", "вчувствование", "солидарность", "соборность", "коллективизм", "взаимопомощь", "системные эффекты целого", "целое больше частей" и др.

В связи с этим отметим, что *ученые показали, что активность мозга людей, которые слушают понятную им речь, синхронизируется с активностью мозга говорящего. Работа исследователей опубликована в журнале Proceedings of the National Academy of Sciences. Коротко о ней пишет портал ScienceNOW.*

Здесь используется феномен "вызванных потенциалов" головного мозга, когда внешний ритм (в потоке музыки, речи и др.) может усваиваться по принципу положительной обратной связи человеческим мозгом, что может вызывать соответствующие эмоциональные состояния, могущие иметь суггестивно-гипнотическое влияние. Важно отметить, что на основе этого принципа основан один из механизмов психотронного оружия, когда данные суггестивно-гипнотические ритмы накладываются на электромагнитные поля (при помощи частотной модуляции) и используются с целью облучения тех или иных территорий.

Данный феномен отражает фундаментальную закономерность бытия, которую можно определить как голографическая симметричность реальности. Приведем пример. В акте вербального общения у человека, который слушает говорящего, на внутреннем идеомоторном уровне работают органы артикуляции, когда человек внутренне повторяет то, что слышит. При этом повторяются, дублируются все речевые характеристики говорящего, его тембр, мелодика, темп речи, когда можно говорить об особой гипнотической речи, характеризующейся особыми тембро-ритмическими характеристиками.

"Человек всегда обладал тесным контактом со своим окружением, особенно с человеческим окружением. Двое людей обращены лицом друг к другу и разговаривают – один говорит, другой слушает. Обычно мы думаем, что слушатель не активен. Но это не так... Это незаметно для внешнего восприятия, но совершенно очевидно для внутренней жизни: слушатель копирует все, что делает говорящий, даже движения голосовых связок, и соединяется со всем, что он говорит. Все, что вы слышите, вы проговариваете тонкими движениями голосовых связок и голосового аппарата, который активизируется при слушании речи. И есть определенная разница, обладает ли говорящий хриплым голосом и вам нужно копировать соответствующие движения или же голос у него приятный и плавный. С этой точки зрения человек участвует во всем происходящем, и поскольку это случается постоянно, то играет огромную роль в развитии человека" [Эппли, 2011, с. 130].

Долгое время считалось, что речь и восприятие речи – это два совершенно независимых процесса, за которые отвечают разные зоны мозга. Специалисты полагали, что речь контролирует участок мозга под названием зона Брока, а в процессе распознавания и понимания речи принимает участие область Вернике. Однако в более поздних исследованиях было показано, что деятельность этих двух регионов коры во многом пересекается.

Авторы новой работы решили проверить, как именно происходит активация различных зон коры у говорящего и слушающего. Ученые записали 15-минутный рассказ девушки-добровольца, одновременно регистрируя изменения активности ее мозга при помощи магнитно-резонансной томографии. Затем исследователи предлагали 15 добровольцам, мозг которых также сканировался, прослушать записанную историю.

Оказалось, что у слушающих во многих случаях активировались те же области мозга, что и у рассказчицы, однако их "включение" происходило на несколько секунд позже, чем у нее. Кроме того, в некоторых местах истории активация у слушателей происходила немного раньше, чем у автора истории. Ученые объясняют это опережение тем, что испытуемые угадывали, что сейчас будет сказано.

Чтобы исключить возможность активации мозга в ответ, например, на звуковое раздражение, ученые дали англоговорящим добровольцам прослушать 15-минутную историю, произнесенную на русском языке. В этом случае активация различных зон коры у говорящего и его слушателей происходила асинхронно.

Важный факт касательно резонансных эффектов связан с феноменом "**вызванных потенциалов**" головного мозга, человека, представляющие собой биоэлектрические колебания системного характера в виде волны или группа волн, возникающих в нервных структурах мозга в ответ на сенсорные стимулы, на электрическое раздражение афферентных путей, на импульсы, поступающие по ассоциативным волокнам, на строго фиксированные события.

В связи с феноменом вызванных потенциалов можно говорить о другом важнейшем феномене – **реакции усвоения** – появление на ЭЭГ колебаний потенциалов, следующих с той же или кратной частотой, что и частота ритмического раздражения внешней среды. Обычно усвоение ритма в ответ на прерывистое световое раздражение наиболее выражено в задних отделах мозга в диапазоне частот 6-24 Гц [Сороко, 1995].

Таким образом, внешний ритм (в потоке световых мельканий, музыки, речи и др.) может усваиваться по принципу положительной обратной связи человеческим мозгом (вызывая в нем соответствующие электрические колебания, соотносящиеся с теми или иными эмоциональными реакциями), что может вызывать соответствующие эмоциональные состояния, которые могут иметь направленное (суггестивно-гипнотическое) влияние.

Однако имеются указания, что усваивается только световой ритм, а ритмические раздражения другой модальности, например звуковые, тактильные, не вызывают в ЭЭГ человека реакции перестройки ритма. Именно поэтому, как утверждается, звуковой сенсорный канал человека не может быть использован для манипуляции человеческим сознанием. В связи с этим отрицается и манипулятивное действие звуковых наркотиков, в частности "бинауральных ритмов" (оцифрованных пульсирующих звуков, состоящих из определённого набора частот), которые образуются при прослушивании человеком с помощью стереонаушников специально подобранных разных звуковых сигналов для левого и правого уха [Надеждин и др., 2013].

Другими авторами указывается, что цифровые наркотики синхронизируют волны мозга со звуком. Вследствие этого они оказывают влияние на психическое состояние. Так, В.Б.Слѣзин, доктор биологических и кандидат медицинских наук, благодаря исследованию влияния музыки и живописи на функциональное состояние мозга человека, делает вывод, что ритмы человеческого мозга можно произвольно менять посредством воздействия извне – воздействия мелькающего света или переменного звука. Так, например, мелькающий свет или переменный звук может усваиваться, а также вызвать эпилептоидную активность мозга и как следствие частичное или полное отключение

сознания. Могут менять состояние человека и иные флуктуирующие воздействия такие, например, как переменное магнитное поле, магнитные бури.

Исследования С.Б.Слёзина показали увеличение индекса тета-ритма и снижения индекса альфа-ритма при ряде мелодий может служить показателем роста немотивированной агрессивности.

Также С.Б.Слёзин и сотрудники его лаборатории проводили сравнение биоэлектрической активности двух групп детей в возрасте от 6 до 12 лет (1 группа – предпочитающие чтение художественной литературы и проводящие у экрана телевизора не более одного часа в день; 2 группа – дети практически не читающие и проводящие за просмотром различных телевизионных программ 3-6 часов) было установлено, что **у детей первой группы** раньше формируется альфа-ритм и проявляется его регионарное преобладание в задних отделах коры полушарий головного мозга (что отражает своевременное функциональное дифференцирование коры головного мозга). Чередование периодов синхронизации фоновых ритмов и спонтанных десинхронизаций (что отражает оптимальное взаимодействие коры и подкорково-стволовых отделов мозга), удовлетворительную выраженность и продолжительность реакций на световые раздражения при усвоении навязываемых частот световых мельканий в среднем диапазоне – 8-12 Гц (что отражает хорошую реактивность коры без повышения ее лабильности). Для **детей второй группы** более характерным было длительное сохранение склонности к замедлению фоновой активности при выраженной ее двусторонней генерализации, как правило, без спонтанных десинхронизаций, ослабление или отсутствие реакций на свет и расширение диапазона частот усваиваемых световых мельканий как низкого (2-6 Гц), так и высокого (до 21 Гц) регистра (что отражает замедленное функциональное созревание коры и формирование подкорково-корковых соотношений при значительном повышении корковой лабильности).

В.Б.Слёзин также отмечает крайне низкую информативность теле сюжетов и быструю смену цвета изображения, что может снизить уровень восприятия за счет вызова эпилептоидной активности в мозгу зрителя.

В связи с этим можно говорить и об **манипулятивных механизмах полушарной асимметрии**, в структуре которой правое полушарие выступает субстратом подсознательной, а левое – сознательной психических сфер человека [Спрингер, Дейч, 1983]. Кроме того, некоторые исследователи считают, что в состоянии гипнотического транса активно преимущественно правое полушарие [Каструбин, 1995], которое имеет большую генетическую обусловленность в отличие от левого, выступая более древней в фило- и онтогенетичном отношении сущностью. Можно констатировать, что любая информация, которая воспринимается и вместе с тем не осознается человеком, выступает в роли суггестивного фактора. Таким образом, тонкие, неуловимые раздражители могут выступать в качестве фактора, обеспечивающего внушение (формирование) тех или иных психологических установок.

Не является секретом, что человек как открытая психофизиологическая система не только поддается различным влияниям извне, но и является объектом этих влияний. Кроме того, такое влияние человеком отчасти не осознается, что создает предпосылки для **манипуляции человеческим сознанием**. Так экспериментальная психология доказала, что инверсированный язык (язык, который записан на магнитофонную пленку в обратном порядке) может восприниматься людьми на подсознательном уровне и влиять на них. Более того, существуют данные, что некоторые западные поп-группы используют этот феномен, призывая к сатанизму, потреблению наркотиков и пр. [Морозов, 1992, 1993].

На уровне нейронной организации человеческого мозга принцип резонанса реализуется в феномене "**зеркальных нейронов**", который обнаружил итальянский нейробиолог Джакомо Ризоллатти (Giacomo Rizzolatti) [Rizzolatti, Arbib, 1998]. Им было показано, что в человеческом мозге существуют уникальные клетки, которые зеркальным образом активизируются, когда мы следим за действиями других людей. То есть, действия человека, сопровождающиеся активизацией соответствующей структуры нейронов его мозга, вызывают активизацию такой же структуры нейронов в мозгу другого человека, следящего за этими действиями, что проявляется, помимо прочего, и на уровне **идеомоторных реакций** (переход представления о движении мышц в реальное выполнение этого движения, когда обнаруживаются нервные импульсы, обеспечивающих движение, как только возникает представление о нём), которые могут активизировать зачаточные,

минимальные по интенсивности и не проявляющиеся в реальных телесных движениях двигательные импульсы, возникающие в связи с представлениями человеком физических движений.

Анализ данного феномена приводит к выводу, что резонансная активизация зеркальных нейронов возникает не только и не столько на уровне идеомоторных актов, сколько на уровне **пространственно-полевой организации социумов**.

В связи с этим отметим теории "биологического поля" А.Г.Гурвича, "формирующей причинности" ("морфического резонанса") Р. Шелдрейка, согласно которой память природы построена на основе "морфических форм" (фрактально-голограммных матриц), когда одна форма способна описывать остальные. При этом теория "морфического резонанса" способна учитывать и передачу навыков, приобретенных путем обучения, что подтверждается экспериментом Вильяма Мак-Дугалла с крысами. Можно сделать вывод, что человеку легче усвоить то, что поддерживается стойкой морфической формой, используемой многими, чем выучить нечто, известное только некоторым.

Установлены факты существования внемолекулярных, внеклеточных структур, обеспечивающих психическую деятельность, общую для человека и растений, а также о единой сфере разума – ноосфере, как и о единой информационной сфере – универсальном семантическом пространстве Вселенной, которая теперь понимается как фрактально-голограммная сущность (М.Талбот).

Таким образом, Вселенная умозрительным образом строится на методологическом и онтологическом единстве мировых законов для физических, биологических и социальных микро-, макро- и мегасистем. В этой связи 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). При этом 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.

Рассмотренное позволяет говорить о феномене "планетарного интеллекта", поскольку сегодня многие ученые считают, что информация, которая является фундаментальной первоосновой и общим свойством Вселенной, связана с процессом порождения нашей Планеты

В. П. Пушкин пишет, что на первой стадии развития жизни на планете мы наблюдаем всеобщую информационную взаимосвязь организмов с миром, что является условием отсутствия индивидуальности: "той растворенности отдельного организма в единой системе – биосфере, которая имеет место на уровне растительного мира. Возникновение обособленных, способных самостоятельно передвигаться организмов (животных) приводит к отрицанию той глобальной связи с миром: к выделению организма как некоторого субъекта и противопоставлению его остальному миру. Выключение субъекта из всеобщей системы информационной связи, – пишет далее тот же автор, – является, выражаясь языком Гегеля, первым отрицанием в развитии этой системы. Духовное

развитие человека приводит к развитию этой всеобщей информационной связи, но уже на высшей ступени такого развития" [Дубров А.П., Пушкин, 1990, с. 131].

В связи с этим В. П. Казначеев отмечает, что сотни тысяч лет потому у первобытных людей (протогоминид), которые населяли нашу планету, в головном мозге сформировалось 13-14 миллиардов нейронов – своеобразных компьютеров проводникового типа, которые регулировали поведение этих существ в виде инстинктивных реакций. Но наступила космическая фаза появления нового человека и интеллекта. На отдельных участках планеты состоялся удивительный процесс: в голове протогоминид эти 14 миллиардов нейронов, в каждом из которых уже существовала солитонно-голографическая форма живого вещества, взрывообразно интегрируются в один гигантский солитон. Все родовые образования оказались связанными солитонными полями, а это значит, что на какое бы расстояние не находился член первобытной орды от ее центра, все ее члены видели его в голографических образах. Считается, что не отдельный индивид, а именно группа, объединенная одним общим полем, и составляла основу самого первобытного человеческого планетарного интеллекта [Казначеев, Спиринов, 1991].

Это способствовало возникновению "разумной формы живого вещества", соотносимой с ноосферой В. И. Вернадского, коллективным бессознательным К. Юнга, хрониками акаши, эгрегорами эзотерических учений, с целостным планетарным организмом" Тейяра де Шардена, интегрированным в единый монолит жизни при помощи так называемых "слабых экологических связей" В.П. Казначеева, а на уровне Вселенной – "слабой метрики" В.Ю.Татура.

"Развитие труда, культуры, социальной, семейной организации привело к тому, что первичные полевые формы разумного живого вещества, – пишет В. П. Казначеев, – "погрузились", "замаскировались" в новых социальных доминантах", сохраняясь в рамках мифолого-религиозного мышления и деятельности. При этом "каждый из нас в своем жизненном цикле проходит стадию интенсивного погружения в полевую организацию – в эмбриональный период, затем в раннем детстве до трех-пяти лет" [Казначеев, Спиринов, 1991, с. 120-124].

А. А. Пелипенко, рассуждая о согласовании современных квантовых и нейрофизиологических теорий, отмечает, что "До 3-4 лет дети сохраняют способность видеть "параллельную реальность" и, благодаря правополушарному доминированию, удерживать глубокую экзистенциальную связь с когерентным миром. Затем, однако, инкультурация, прежде всего посредством жесткого привнесения в ментальность ребенка языковых конвенций и структур с их дискретной линейностью и, в целом, втягивания психики в режим смешанно-синтетического гемисферного функционирования перекрывает каналы вхождения... В тех случаях, когда механизм перекрытия каналов дает сбой, рождаются великие визионеры, провидцы, вероучители и мистики" [Пелипенко, 2009, с. 149-150].

В дальнейшем полевые взаимодействия нивелируются "системами современного воспитания, обучения, усвоения правил жизни (социальных ролей)". При этом ранняя полевая форма жизни, как пишет В. П. Казначеев, обязана своим существованием "слабым экологическим связям", а реализация свойства полевой организации в ранних человеческих популяциях связана с мифологическим целостно-полевым мирозерцанием древних: сочетающимся с обрядами – "синкретическими действиями", одно из которых – "**триумфальная церемония**", которую исследует К.Лоренц. "Эта церемония, состоявшая в отработанных массовых проявлениях "героического энтузиазма" (ритуальный триумфальный крик), была связана с большими психофизическими затратами и, несомненно, активизировала полевую организацию по крайней мере раннего человека". Аналогии триумфальной церемонии можно найти в явлениях современной *массовой культуры, например в рок-культуре* [Казначеев, Спиринов, 1991, с. 120-124].

О развитии **резонансной парадигмы** в науке мы можем прочесть у Тихоплавы [Тихоплава, 2003, с. 134-178], где говорится, что мир есть единый ансамбль, созданный по единой программе, когда мироздание является единой системой, состоящей из бесконечного числа входящих в нее элементов, строящихся по единому принципу, который можно назвать *принципом организации функциональных систем* [Каленикин, 2000, с. 5]. Теория функциональных систем, созданная П. К. Анохиным, и развиваемая К.В.Судаковым, подошла достаточно близко к обоснованию существования биокомпьютера сознания (БКС). Важно отметить, что "функциональные системы различного уровня организации являются не только новым методологическим принципом исследований системной организации живых существ, но и **объективной реальностью, формой**

проявления деятельности живой материи... Саморегулирующиеся функциональные системы существуют на различных уровнях организации живой материи... Представления о функциональной системе как объективной реальности заставляют принять положение о том, что все явления на Земле представляют совокупность иерархически взаимодействующих функциональных систем" [Судаков, 1996, с. 35, 41].

Функциональные системы могут иметь различный уровень организации: клеточный, организменный, уровень группы организмов, нации и этноса, человечества, уровень космического сознания [Коротков, Кузнецов, 1995, с. 44]. Согласно принципу резонансной синхронизации и системных свойств целого, свойства системы отличаются от свойств отдельных клеток взаимной синхронизацией излучений, составляющих систему клеток (подобно синхронизации маятников часов, висящих на подвижной опоре, поскольку часы, помещенные на подвижную опору, через некоторое время начинают ходить синхронно). При этом для появления резонанса необходимо было синхронизирующее воздействие, в качестве которого послужила информация в виде механического импульса, передаваемого через подвижную опору от одних часов к другим. В случае биологической системы с понятием информации соотносятся синхронизирующие воздействия, поступающие в систему с различных уровней [Коротков, Кузнецов, 1995, с. 35]: собственные внутренние воздействия; воздействия от других систем со своего уровня; воздействия с более низкого уровня; воздействия с более высокого уровня.

Важно также отметить, что структура каждого уровня существует за счет **резонансной синхронизации элементов**, т. е. за счет обмена информацией, который происходит как внутри каждого уровня, так и между ними. При этом каждый индивидуальный элемент может генерировать информационные сигналы разной величины и направленности, а в процессе взаимодействия элементов эти сигналы могут как когерентным образом усиливаться, так и "обнуляться", формируя единый информационный сигнал, воздействующий на структуру более высокого и более низкого уровней. Синхронизированные сигналы разных уровней характеризуются различными частотами. Важно отметить, что, как полагают, информация переносится не только за счет электромагнитного поля, но и торсионного поля [Коротков, Кузнецов, 1995, с. 46].

Сам процесс развития живого имеет резонансный характер, ибо когда клетки образуют биологическую систему, эволюционирующую до определенного уровня сложности, она приобретает принципиально новое качество за счет бифуркационного процесса самоорганизации, когда из набора относительно независимых клеток она превращается в гармоничный клеточный ансамбль, поддерживаемый как информацией (определяемой организацией и сложностью системы), так и энергией, которая поступает в систему с праной из воздуха и в результате обмена веществ.

Налицо многоуровневое взаимодействие как необходимое условие существования биосистемы. При этом для того, чтобы клеточный конгломерат нормально функционировал, хромосомный "мозг" должен знать обо всем, что происходит во всех клетках. "Миллиарды клеток организма должны "знать" друг о друге если не все, то очень многое (стратегическое), причем мгновенно. Без явления "волновой информационной мгновенности" гигантский многоклеточный континуум высших биосистем не способен целостно координировать метаболизм, свои физиологические и другие функции. Межклеточная диффузия сигнальных веществ и нервные процессы слишком инертны для него" [Волновые биокомпьютерные функции ДНК, 2001, с. 32]. Важно отметить, что информация в межклеточном пространстве распределяется между клетками мгновенно и без потерь энергии, что, как полагают, происходит благодаря свойству торсионных полей (носителей информации).

Анализ современной литературы свидетельствует, что биосистему как целое можно рассматривать как сложноорганизованный набор источников полевого излучения, синхронизированных по частоте и фазе, поэтому все функциональные системы строятся на гармоничном взаимодействии входящих в них элементов.

Человеческий организм также состоит из множества функциональных систем, и их ритмы находятся в состоянии синхронизации, которая нарушается в стрессовых ситуациях, когда может возникать разрыв системных связей и функциональные системы, пытаясь выжить, работают изолированно, что приводит к хаосу и дезорганизации (примером может служить размножение раковых клеток).

Таким образом, как пишет директор НИИ нормальной физиологии им. П. К. Анохина академик К. В. Судаков, функциональные системы, являясь своеобразными единицами Универсума, действуют по принципу саморегуляции, поскольку в них постоянно циркулирует и оценивается информация о состоянии результатов их деятельности, что позволяет им самонастраиваться на оптимальные условия, адаптируя организм к окружающей среде. При этом каждый момент времени деятельность организма определяется доминирующей функциональной системой и после удовлетворения ведущей потребности организм оказывается во власти следующей функциональной системы, что обнаруживает процесс квантования на всех уровнях – от молекулярных процессов до психической и социальной деятельности человека.

Важно отметить, что, как установил П. К. Анохин, в каждой функциональной системе есть аппарат оценки информации – акцептор результата действия, который является аппаратом предвидения результата на основе анализа поступающей информации и имеющегося опыта. При этом процессы подсознательной деятельности человека также строятся в соответствии с общими принципами организации функциональных систем.

В целом человек оказался существом неизмеримо более сложным, чем просто физическое тело, поскольку он одновременно присутствует и осуществляет свою деятельность в микро-, макро- и мегамире, которые являются специфическими областями объективной реальности и различаются "уровнем структурной организации материи" или уровнем организации функциональных систем [Жеребилов, 1998, с. 52].

Нобелевский лауреат Р. Сперри сумел распознать, как мыслеформы внутри разума развивают "причинную потенцию", силу, которая инициирует все, что происходит в жизни человека. "Исследования Сперри показывают: причинная потенция создается в разуме как встроенная биоэлектрическая система, похожая на конденсаторную батарейку большой емкости. Чем активнее вы заряжаете "батарейку", тем больше энергии она производит, даруя возможность личностного влияния на события так называемой объективной реальности. На первый взгляд это кажется странным, но физикам хорошо известно, что в приборе из двух батареек по 4,5 вольта можно получить энергетический импульс мощностью в 20 киловатт. Это свидетельствует о том, что при определенных условиях энергия из скрытой формы может перейти в явную" [Петров, 2001, с. 84].

Тихоплавы отмечают, что выводы Р. Сперри хорошо коррелирует с теорией торсионных полей и научно подтверждают, что человек сам причастен к аномалиям этого мира: в процессе мышления изменяется спиновая структура элементарных частиц мозга, а следовательно, изменяется торсионное поле, излучаемое мозгом. Мозг, таким образом, выступает в роли торсионного излучателя – источника торсионной поляризации окружающего человека вакуума. Именно так человек воздействует на функциональную систему следующего уровня.

Учитывая глобальный характер сознания человека и то, что в психике и сознании квантовая реальность играет ключевую роль (И. З. Цехмистро), можно говорить о наличии Космического (Мирового) Разума, под которым можно понимать энергоинформационное поле Земли (планетарный интеллект, коллективное сознание), которое аккумулирует совокупность знаний о живой и неживой природе. Данный вывод подтвержден учениками и последователями В. И. Вернадского – В.Н.Сукачевым, Н. В. Тимофеевым-Ресовским, В. А. Костицыным и др., которые пошли дальше, заложив информационные, физические и биологические основы системного анализа развития биосферы, ее взаимодействия с человеком [Поликарпов, 1995, с. 283].

Все это, делают вывод Тихоплавы, позволяет говорить о ноосфере, которая строится по аналогии с физической голографией, когда потребности всего человечества, групп людей или отдельных индивидов выступают в качестве опорной волны, сигнализация об удовлетворении потребностей – в качестве предметной. А поскольку голографический принцип работает в каждой точке Мироздания, то взаимодействие этих волн также должно осуществляться на информационных экранах Больших космических систем, обладающих памятью и способностью предвидения потребных результатов. Или, по аналогии с принципом организации функциональной системы человеческого организма, взаимодействие этих волн осуществляется на голографических экранах глобального космического мозга.

В связи с этим Г. И. Шипов отмечает, что "в реальности нервная система реализует только вспомогательные функции, стереотипные поведенческие акты. Психика человека, его личность

локализована за пределами мозга и за пределами человеческого тела. Это уже нашло свое подтверждение в современной нейрофизиологии. Психика человека структурируется его ментальным телом, находящимся в тонком мире, вне его физического тела. Она связана с информационными полями, с торсионными структурами, с Ничто вакуума.... Человеческий мозг очень напоминает компьютер. Этот компьютер, сам себя осознающий и поддерживающий, начинает решать задачи. Если есть программа, он решит. Запрограммированные внешними системами ученые компьютеры могут сами программироваться, могут сами решать более сложные задачи. Но такой компьютер никогда не может сам поставить задачу, которая открывает выход в новое измерение, где создается стратегия. Находясь внутри программы, этот мозг не видит конфликта" [Шипов, 1995]. Данные выводы подтверждаются удивительными феноменами, которые мы приводим из книг Тихоплавы и др.⁹⁵ Отметим, что традиционная психофизиологическая наука не в состоянии объяснить эти феномены, и, как правило, отбрасывает их как несуществующие. Однако приведенные примеры можно объяснить, если принять за основу концепцию психофизики, согласно которой в основе функционирования механизма сознания лежат полевые информационные взаимодействия, реализуемые на уровне функциональных систем, теория которых отводит психической деятельности на уровне сознания роль **определения цели**, поскольку с этой функции начинается создание любой функциональной системы: *"Теоретически и экспериментально установлено явление самоорганизации живой материи под влиянием приспособительных результатов в дискретные самоорганизующиеся функциональные системы. Для достижения полезных для организма приспособительных результатов различные функциональные системы производят избирательное объединение различных органов в их разных комбинациях. Одни и те же органы, включенные в различные функциональные системы, проявляют различные свойства"* [Судаков, 1995, с. 61].

Цель, согласно концепции имплицативных связей квантовых систем, являясь потенциальной сущностью, одновременно присутствует как актуальная данность в процессе корреляции квантовых феноменов. Это объясняет тот факт, что почти все знания точных наук получены не формально-логическим путем, а посредством интуиции, которая реализуется на уровне феномена, получившего различные названия (Информационное Поле Вселенной, Мировой Разум, Универсальное семантическое пространство Вселенной и др.). Отметим, что представление о мировом информационном "банке данных" имеет глубокие корни в философии Платона, Лейбница, Шеллинга, Гегеля и других представителей объективного идеализма [Тихоплавы, 2003, с. 134-178]. При этом механизм взаимодействия торсионных полей с нейронной сетью мозга иллюстрирует способ общения индивидуального сознания с космическим банком информации, когда "банк информации представляется множеством самостоятельных устойчивых объектов типа фантомов, которые однако не порождены индивидуальным сознанием, а являются отражением универсальных идей, существующих как бы вне времени и пространства, а мозг представляется своеобразным биокомпьютером" [Акимов, Бинги, О физике и психофизике, 1995, с. 121].

Таким образом, "Наш мозг – это прибор, который взаимодействует с торсионными полями, несущими информацию. В структуре этой картины мира существует информационное поле, содержащее информацию обо всем, что может быть, что было и что будет. Торсионные поля функционируют как посредники, они связывают нас с информационным полем, которое в западной терминологии называют полем сознания" [см.: Пацюков, 1995, с. 33].

⁹⁵ В 1987 году в Тульской области пенсионер Г. С. Смирнов на следующий день после сильнейшего удара по голове стал свободно говорить по-немецки, которого раньше не знал; в 1992 году девочка из Ярославля после перенесенной тяжелой болезни вдруг заговорила на шумерском языке существовавшем в третьем тысячелетии до новой эры; в Москве 70-летняя больная после перенесенного инсульта, забыв родной язык, начала изъясняться на иврите, который знала в детстве; пенсионер С. П. Перов, придя в себя после авткатастрофы, начал говорить на старофранцузском языке; "лунатики" во время сна и медиумы во время спиритического сеанса легко переходят на иностранные языки, хотя в нормальном состоянии они этими языками не владеют. Так, медиум Лаура Эдмондс из Америки, не зная никакого языка, кроме родного, французского, легко и свободно говорила на 10 различных языках во время таких сеансов и даже пела на итальянском, индийском, немецком и польском языках, совершенно бессознательно и не понимая ни слова; девочка из США, Эмилия Толмэдж, не знавшая ни одной ноты и никогда не игравшая ни одной мелодии, неожиданно написала ноты и блестяще исполнила на фортепиано музыкальное произведение; 27-летний немецкий монтер Томас Б. наутро после вечернего скандала с женой заговорил по-русски, совершенно забыв родной язык – немецкий. Занятия с преподавателем ни к чему не привели: Томас оказался "неспособным к языкам" и тут же забывал все немецкие слова.

МЕТОДИКА

Педагогическая теория ноосферного образования базируется на двух аспектах, связанных как с резонансными эффектами, имеющими пространственно-полевую, ноосферную природу, так и с задачей по формированию самосознания человека, которая реализуется в контексте педагогической парадоксологии.

На рассмотренных выше положениях объясняется феномен "**резонансного обучения**" [см.: *Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000, с. 198-203*], который можно проиллюстрировать следующим примером: учеников класса разделяют на две группы: А – те, кто способен учиться быстро, и Б – те, кто учится медленно. Учитель проводит урок по определенной теме с группой А. Потом группы А и Б совмещаются и урок проводится по теме, с которой группа А уже ознакомилась. При этих условиях группа Б несколько лучше усваивает знания чем тогда, когда урок по теме проводится для учеников всего класса (без выделения группы А). Следовательно, неизвестно как, но знания, которые усвоила группа А, каким-то образом передаются (резонируются) ученикам группы Б во время объяснения новой для них темы.

В рамках резонансного обучения практикуется и такой метод: материал объясняют одному-двум сообразительным ученикам, а затем ожидают 1-2 недели, пока этот материал не будет "фильтроваться" через класс на уровне "идей, которые носятся в воздухе" (то есть обмен идеями происходит на невербальном, резонансном уровне). И потом, когда этот материал начинают объяснять всему классу, процесс его усвоения осуществляется быстро и эффективно.

Таким образом, "резонансное обучение" реализует процесс передачи информации посредством резонанса в рамках образовательного процесса. Возражения против резонансного обучения базируются на мнении, что невозможно резонансным образом транслировать, например, таблицу умножения. В данном случае речь идет не о трансляции знаково-вербальной информации (вопрос о таком типе трансляции пока остается открытым), а о передаче эмоционально-экстравербальной информации, которая является весьма существенной не только в процессе общения, но и при актуализации жизненного опыта, а также при решении проблем, проблемных ситуаций, где эмоциональная активация выступает важным (решающим) этапом (и механизмом) данных процессов [Тихомиров, 1984].

В целом, накоплено огромное количество экспериментальных фактов, которые подтверждают существование информационного поля, или планетарного (ноосферного) интеллекта. Следовательно, резонансное обучение зависит от пребывания участников образовательного процесса в состоянии резонанса, а настройка на информационный поток здесь подобна переключению между разными станциями на радиоприемнике. Эта эзотерическая идея, которая рассматривается Р. Шелдрейком с новой точки зрения, нашла свое воплощение в практическом образовательном направлении – "**суперобучении**".

Методы суперобучения (СО) концептуализованы американскими учеными на основе систематизации некоторых эффективных учебных и развивающих технологий [Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000], поскольку они, так или иначе, используют принцип синергического сближения сознания и подсознательное. Методы, которые лежат в основе СО, значительно ускоряют учебный процесс и облегчают понимание учебного материала. СО фокусируется вокруг системы методов, таких, как метод перехода в антистрессовое состояние, то есть оптимальное состояние для решения проблем; пошаговый, постепенный метод усвоения информации; метод использования музыки для развития памяти, возбуждения мозга, установления связи с подсознанием; метод использования всех участков мозга, всех чувств, эмоций и воображения для повышения психофизиологической активности и производительности; метод, позволяющий избежать недоверия к учебе и изменениям⁹⁶.

⁹⁶ В своей книге "*Наилучшее обучение*" Ш. Острандер и Л. Шрёдер описывают подобные методики (*суггестология, софрология, аутогеника*), в которых используется музыка, внушение и ритмическое дыхание в сочетании с различными интонациями голоса преподаватели, погружающего учащихся в состояние релаксационной концентрации. Такой метод обучения заставляет одновременно работать левое и правое полушарии головного мозга и открывает новые возможности взаимодействия сознания и подсознания. *Софрология* – современный метод телесноориентированной психотерапии, вобравший в себя традиции Востока и Запада, объединяющий йогу, тайчи, дыхательную гимнастику, аутогенную тренировку, методы психоанализа и гипноза, помогающий снять физические и психологические последствия стресса, состояния нервозности, тревоги, страха. Метод создан в 1960 году калифорнийским нейро-психиатром Alfonso Caycedo. *Софрология* происходит от греческого *sos* – гармония, *phren* – сознание, *logos* – изучение. Софрология является наукой, изучающей сознание; философией для осознания самого себя и гармонизации своей жизни; методом для подготовки и реализации личных

В основу СО положены работы Г. К. Лозанова (основателя суггестологии) [Лозанов, 1977] и другие источники, такие как древняя Раджа Йога или трансвая наука, софрология, наука о гармоничном сознании [Голдмен, 1993].

Рассмотрим один из примеров применения СО. В лекционном зале университета Токай (Япония) четвереста студентов инженерной специальности дышат в унисон. Мягкая мелодия задает ритм вдоха и выдоха в соответствии с ритмом чтения профессором лекции, взятой из его книги "Электричество и магнетизм". Когда же Хидео Секи заканчивает свое чтение, свет гаснет, и на большом экране оживают ярко раскрашенные диаграммы. В соответствии с ритмом изменения многокрасочных слайдов играет спокойная музыка, сначала "Air in G" Баха, потом "Времена года" Вивальди. Когда же исчезает последний кадр, студенты закрывают глаза и расслабляются, слушая специально подобранную музыку в стиле барокко. Находясь в таком комфортном состоянии, они опять слушают, как профессор повторяет ту же лекцию, но в этот раз уже медленнее, придерживаясь тактов музыки.

А житель Нью-Йорка Б. Гамильтон доказал на собственном примере, что СО прекрасно работает, даже если вы занимаетесь им один, в своей собственной квартире. Во время непосредственных занятий в рамках СО Гамильтон сначала отводит несколько минут для перехода к состоянию, наилучшему для запоминания знаковой и графической информации. Он приводит свое тело в состояние полного комфорта, потом успокаивает свой ум и сосредоточивается, используя всю полноту воображения; после этого он решает несколько несложных задач для разминки. Почувствовав себя готовым к учебе, он включает магнитофон и прослушивает запись в соответствии с заданным ритмом, когда четыре секунды представления информации чередуются с четырьмя секундами полной тишины. Во время каждого занятия Гамильтон включает специальную кассету с музыкой для СО. После этого он ложится и закрывает глаза. Теперь он опять прослушивает тот же урок, но в этот раз сопровождаемый музыкой в стиле барокко с ритмом в 60 ударов на минуту. В то время как волшебные звуки музыки пронизывают все его существо, Гамильтон легко переключается из тригонометрии на произведения Баха [Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000].

СО использует принцип удовольствия, чувства радости, хорошего настроения, которое может инициироваться самостоятельно каждым человеком (те же самые участки мозга, которые вырабатывают "гормоны счастья", являются центрами, отвечающими за укрепление памяти [Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000, с. 357]). При этом чувство радости рекомендуется извлекать из своей памяти, воскрешая прекрасные моменты своей жизни. Далее чувство радости может закрепляться с помощью "якоря" – метода, разработанного нейро-лингвистическим программированием (НЛП), что позволяет воспроизводить условный рефлекс радости, например, на фоне определенных действий. Повторение этих специальных действий (например, скрещивание пальцев) может вызывать нужное ощущение. При этом СО использует и принцип релаксации, когда ум находится в рабочем состоянии, а тело расслаблено и наполнено позитивными эмоциями.

Среди преподавателей СО в соответствии с инструкциями Г.Лозанова уже давно стало популярным учить людей, как подружиться с ощущением детства при проведении занятий, во время которых вы можете учиться так же эффективно, как и ребенок. Одна из причин, почему в классах СО используются танцы, рисование, игры, – заключается в том, что в процессе обучения необходимо "разрушить" взрослого человека и возродить к жизни ребенка, который от природы владеет сверхспособностями к учебе, характеризуется открытостью и свежестью восприятия.

Данный метод перехода в нужные для СО состояния заключается в использовании "спускового крючка" (своеобразного "якоря"). Ч. Адамсон, преподаватель английского языка, создал один из таких "крючков", используя несколько квадратных метров пространства в классной комнате

проектов; средством для профилактики ежедневного стресса современной жизни. Чувства, мысли, эмоции, беспокойство всегда переводятся на язык тела как напряжение. Глубина мускульного напряжения зависит от степени интенсивности и качества фактора, вызывающего напряжение. Страх может проявиться как напряжение в шее, спине, челюстях. Сеанс софрологии продолжается от одного до полутора часов, включает в себя методы воздействия на тело (различные виды массажа и гимнастики, кинезитерапию и другие) и душу (психотерапию, аутогенную тренировку, различные способы релаксации, арома- и звукотерапию), позволяет обрести гармонию между ними, помогает противостоять стрессам современной жизни, учит наслаждаться каждым ее мгновением. Софрология – это философия жизни, она учит раскрепощению и самопознанию, пониманию процессов происходящих в собственном теле. Ведь определенные его части, и внутренние органы тесно связаны с психологическими проблемами, происходящими с нами. Чувства, мысли, эмоции, всегда отражаются на нашем теле. Сила мышечного напряжения зависит от степени интенсивности и качества фактора, вызывающего стресс. Тело реагирует на все наши внутренние переживания, но мы не понимаем его язык, и не можем помочь ему. Происходит цепная реакция – эмоциональное напряжение вызывает напряжение в теле, напряжение в теле вызывает, в свою очередь, нарастание эмоций и т.д. [Echelecou, 1992].

Института науки и технологи в городе Фукура, Япония. Студенты Адамсона избегали задавать вопросы на английском языке, добиться чего преподавателю помог НЛП: когда его ученики задавали вопросы, он переходил на тот участок аудитории, где обычно не стоял. И когда вопросы не задавались, он опять шел на это же самое место, которого в другое время избегал. Вскоре для того, чтобы перевести класс в состояние задания вопросов, ему было достаточно перейти на определенную часть аудитории. Понятно, что по этой методике можно создавать "спусковые крючки" как для себя, так и для других, бесчисленным множеством способов, используя для этого жесты, голос, позицию и даже кашель [Гриндер, 1994].

Еще один метод инициации нужных состояний разработал Л. Сильверман из Нью-Йорка, который является исследователем "советов" из подсознания. Подсознательные советы (влияния), обычно в визуальной или аудиоформе, это то, что поступает к нам за гранью сознательного восприятия. Для того чтобы проверить, как подсознательные советы влияют на процесс учебы, Л. Сильверман и Р. Брайан-такер сознательно выбрали неблагоприятную среду. В одном специальном учреждении они попросили 64 подростка с нарушенной психикой и уголовным прошлым три раза в неделю смотреть в световой прибор, называемый тахистоскопом. Принцип его действия основан на чередовании вспышки и тьмы. На задней стенке этого прибора была написана фраза, но вспышка света была такой короткой, что она не воспринималась на сознательном уровне. Через несколько недель работы по такой методике ребята сдавали стандартный тест по чтению, который показал, что они стали читать лучше. Их результаты оказались значительно выше, чем результаты контрольной группы. Кроме того, несравненно выросли их успехи по математике и соответственно объем выполняемых ими домашних заданий. И даже их поведение вне уроков улучшилось.

Применение данного метода для взрослых имел подобных положительный эффект. Когда экспериментаторы наконец открыли ученикам послания, которое действовало на их внутреннее мышление, то ученики были приятно удивлены, но никоим образом не шокированы. Достаточно абсурдное послание говорило: "Мамочка и я нераздельны". Уже на протяжении 25 лет это вставное сообщение ("мамочка") помогает в снижении веса, в игре, в достижении успехов по математике. В качестве подсознательного "спускового крючка" можно использовать множество посланий, однако "мамочка" оказалась одним из наиболее эффективных. Психологи посвятили не одну статью, в которой приводились доводы "за" и "против" данной методики. Одно из объяснений эффекта "мамочки" заключается в том, что это слово вводит человека в резонансное синергетическое состояние, в сферу единства со Вселенной (матерью) и полноты существования. Следует сказать, что "мамочка" – это только небольшая часть из огромного набора влияния на подсознание, что можно использовать в процесс обучения. Существуют множество методов влияния на сознание человека через его подсознание, которые могут использоваться для активизации процесса обучения.

Так, Т. Махони использует принцип сочетания музыки СО с подсознательными посланиями, что значительно активизирует соответствующее влияние, когда музыка и размерное ритмичное повторение значительно усиливают эффект "посланий". При этом, как показали эксперименты, эффект усиливается, если включить в музыку мотив прощения. Например, запись может звучать так "Мамочка и я едины. Я прощаю мамочку за то, что она ..." (Пропуск можно заполнить, например, фразой "ожидала от меня слишком много".) За этой фразой должно идти: "Я прощаю матушку за то, что она не ожидала от меня много. Я прощаю себя за то, что я ожидал от себя много. Я перехожу границы, ожидая от себя слишком много". Таким способом можно перечислять реальных людей, встреченных в жизни.

На одну музыкальную кассету Т. Махони помещала до двухсот посланий, которые тесно связанные друг с другом. Данный принцип может использоваться и в процессе изучения конкретных дисциплин. Следовательно, создание собственных кассет с нужными посланиями для подсознания позволяет достичь успех в той или другой профессиональной деятельности, при этом человек будет слышать свой собственный голос: Т. Махони выяснила, что если используется чужой голос, то подсознание легче воспринимает женский, а не мужской. Было выяснено также, что послание можно внедрять в человека и во время сна.

СО использует и метод самодистанционирования (диссоциации), когда человек персонализировал свое подсознание с неким "Джорджем" (идеалом) и учится общаться с ним,

переводить свои проблемы в такое русло, чтобы "Джордж" решал их. Например, во время экзаменов (после того, как вы мысленно ответите на вопрос все, что знаете) предлагается закрыть глаза, восемь раз медленно и глубоко вдохнуть и попросить "Джорджа" ввести необходимые ответы в ваше сознание.

Особое место в СО занимает музыка, что позволяет раскрывать внутренние ресурсы психики человека. Исследователи выяснили, что некоторые виды музыки, написанной композиторами прошлых веков, которые творили в стиле барокко (например Вивальди, Телеман и Бах), положительно влияют на ум и память. Эти мастера создавали музыку в соответствии со специальными формулами, которые передавались из поколения в поколение музыкальными школами с древних времен. Исследователи выяснили, что часть произведений барокко с медленным темпом, или с темпом, который варьируется от 55 до 65 ударов на минуту, – дает усиление учебного эффекта. Композиторы барокко очень часто писали эту медленную, успокаивающую, беззаботную музыку для струнных инструментов, таких как скрипка, мандолина, гитара, клавесин, которые дают звуки, богатые естественными высокочастотными гармониками. Сегодня известно, что эти высокочастотные звуки буквально "вливают" энергию в мозг и тело человека.

Создается впечатление, что медленная музыка барокко синхронизирует работу тела и мозга. Музыка инициирует в человеке состояние напряженного отдыха. Считается, что расслабленное тело плюс напряженный ум является идеальным состоянием для наилучшей производительности. При этом оказывается синергический эффект соединения процессов возбуждения и торможения.

В целом, исследования свидетельствуют: синхронизация функций полушарий головного мозга (к чему с помощью музыки СО можно прийти в течение нескольких минут) является основой дзен-медитации. Такая синхронизация делает деятельность мозга человека целеустремленной и сверхпроизводительной [*Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000*].

К подобному выводу пришел и Г.К. Лозанов, который выяснил, что названная им "математической" медленная музыка в стиле барокко способна вызывать у учеников в состоянии возбужденной расслабленности, то есть соединять функционально полярные процессы организма. Именно здесь он увидел метод индукции оптимального состояния для учебы. Такое "музыкальное" состояние способно заменить состояние сна, когда ускоренная учеба, которая проводится по этому методу, больше не будет привязана к спальням в институтах и школах, ее можно проводить везде. Более того, студенты, которые прослушивают специальную музыку, достигают оптимального функционального состояния незаметно для себя (без влияния таких агентов, как гипнотическое внушение, механическое возбуждение) благодаря периодическими вспышками света или повторяющимися звуками, без использования приемов йога. Прослушивание расслабляющей медленной музыки барокко дало возможность этому методу найти широкое применение в разных сферах образования.

Г. К. Лозанов убежден, что человеческая память не имеет границ. Его эксперименты с использованием гипноза показали, что все мы обладаем суперпамятью, которая инициируется нашим подсознанием. Как и во время учебы во сне, информация здесь подается путем четырехсекундного потока, который прерывается четырехсекундными паузами. Каждый "блок информации" должен состоять не более чем из семи или восьми слов (правило 7 ± 2). Как и при учебе во сне, здесь используется специальная интонация. Исследователи вычислили идеальное число повторений, длительность урока, последовательность подачи материала. Тесты показали, что музыка, написанная для струнных инструментов со свойственным ей богатством гармоничных обертонов, дает лучшие результаты по сравнению с музыкой, написанной для духовых инструментов и органа. Также было показано, что лучшие результаты дает музыка с темпом от 60 до 64 ударов на минуту, она помогает улучшить память вообще. Г.К. Лозанов выяснил, что медленная музыка барокко может быть в действительности названная музыкой суперпамяти. Ее медленный темп также добавляет внутреннему содержанию ощущение "расширения времени", а сочетание чтения текстового материала с прослушиванием специальной музыки связывает воедино деятельность правого и левого полушарий мозга, и, как выяснил Г.К. Лозанов, при этом данные прочно впечатываются в память.

В целом, используемая последовательность из "активного" концерта и следующего за ним "пассивного", составленного из медленной музыки в стиле барокко, представляет собой

комбинацию, которая оказывает на человека "взрывное" влияние [Острандер и др., 2000]. Основные составляющие музыки, которая помогает человеку прожить без стрессов даются ниже:⁹⁷

Можно говорить и о такой технологии влияния музыки, где используется "активный" концерт СО, который представляет собой написанную в высоком темпе сверхчастотную классическую музыку, как, например, концерты и симфонии Моцарта для скрипки. Для того, чтобы заниматься СО с помощью этой музыки, предлагается записать весь текст изучаемого материала вместе с фоновой музыкой, при этом новая информация будет усиленно передаваться в мозг с помощью жизненно важных для мозга высокочастотных звуков, что, как считают некоторые исследователи, выполняют функцию энергетической подзарядки нашего тела. Такой концерт СО – особенно если используется подборка из произведений Моцарта – состоит из музыки со спектром частот от 7000 до 8000, который, как было показано в результате исследований, осуществляет максимально быструю подзарядку мозга. Музыка для струнных инструментов, используемая в первом 60-тактовом концерте СО, имеет звуковой спектр до 5000 Гц. Для активного концерта предлагается использовать всю конкретную симфонию или концерт, а не фрагменты из него, как при использовании медленной музыки в стиле барокко.

Когда учебный материал записывается поверх высокочастотной музыки, последовательность музыки, мелодии и ее динамика (тихие и громкие участки и соло для разных инструментов) смешиваются с учебным материалом, помогая закреплять учебный материал в памяти.

Бесконечная разнообразность чувств и эмоций человека является частью СО, направленного на активизацию и синергичное включение в работу всех анализаторов чувств, эмоций, воображения. Здесь учебная информация может подкрепляться запахами – можно пользоваться цветными маркерами с разными запахами, которые фиксируют отдельные виды учебной деятельности, например, когда ученики пишут диктант, они могут пользоваться маркерами теплой цветовой гаммы с запахом лимона, а когда делают арифметические задачи – маркерами холодной цветовой гаммы с запахом вишни. Было показано, что во время экзамена такой метод помогает ученикам более успешно справиться с заданиями.

М. Ленг из университета Айдахо проводила уроки СО со своим маленьким сыном на фоне приятного запаха духов. Ф. Стауб из Ельского университета использует принцип "учебы с помощью запахов". Так он просит студентов своего курса выучить набор слов из словаря, и в то время как они учат этот список, комната начинает наполняться тяжелым, сладким запахом шоколада, который провоцирует слюноотделение. И хотя Ф. Стауб не просил студентов зазубривать эти слова, через два дня он проверил, насколько хорошо они их запомнили – и опять в воздухе висел сладкий запах шоколада. Оказалось, что те, кто вдыхал запах шоколада как во время процесса запоминания, так и во время тестирования, запомнили слова намного лучше, чем студенты из групп, где не применялся шоколадный запах. Ф. Стауб предлагает ассоциировать разные ароматы с разными предметами учебы.

Исследователи из Канады также пришли к выводу, что запах улучшает словарную память. Выяснилось, что пробуждение памяти не зависит от конкретного запаха, вдыхаемого студентами – ключевым было применение одинаковых запахов как во время учебы, так и при воссоздании материала. Изучая возможности запаха, Ф. Стауб перешел к промышленным исследованиям. Кроме всего прочего, он работает над использованием запахов при подготовке команд пилотов в случаях внештатных ситуаций. План подготовки предполагает такую схему: возникает опасная ситуация, и одновременно с загоранием предупредительных огней появляется запах, который вынуждает команду прореагировать и вспомнить необходимое как можно быстрее, поскольку в отличие от других ощущений, запах влияет непосредственно на мозг.

Следует также сказать, что запахи, влияют на кинестетическую сферу человека, которая является базовой, поскольку родившийся ребенок вначале владеет только кинестетическими возможностями, в то время как его слух и зрение начинают в полную меру функционировать через определенный промежуток времени, как бы отделяясь от кинестетики. Поэтому кинестетические (тактильные) анализаторы можно считать синергичным перцептивным полем, в сфере которого

⁹⁷ • темп 60 ударов на минуту, который нейтрализует раздражение, улучшает память и позволяет легко взаимодействовать с подсознанием; • определенные последовательности звуков и гармоник, которые вводят в состояние резонанса с гармоничными элементами во Вселенной; • "ударные" частоты, которые помогают сконцентрироваться; • высокочастотные звуки, которые наделяют энергией наши ум и тело и помогают разрешить целый ряд проблем.

активизируются память о натальном и раннем постнатальном периодах развития человека, которые можно определить как "райские". На этом принципе работают ароматерапия. Как показали психологи Кембриджского университета, от запаха ромашки значительно возрастает способность людей запоминать живые позитивные образы. Ромашка также улучшает настроение людей и снижает возникновение негативных фантазий и сцен с гнетущим влиянием [Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000].

Еще один из путей СО – это социально-ролевые тренинги, которые позволяют освободиться от принципа отождествления себя со своими социальными ролями и развивают умение использовать ресурсы разных ролей. Самый быстрый путь к формированию определенного умения – это представить себя другим человеком и перенять ее способности, стиль поведения и деятельности, благодаря чему копируется и функциональный стиль организма. Такая ролевая подготовка может проходить на уровне гипнотического транса.

В целом, предлагаемая форма обучения использует следующие методики: психологическую релаксацию и методы, которые задействуют воображение для снятия стресса и приведения системы ум-тело в наилучшее состояние; 60-тактовую музыку в стиле барокко, которая уменьшает действие стресса и создает "якорь" в памяти; учебная информация разбивается на короткие "звукотакты" отрезки, которые подаются ритмично и интонационно под медленную музыку в стиле барокко. Также рекомендуется использовать специальные концерты высокочастотной музыки и чтение текстов с выражением – это поможет наполнить мозг энергией и провести балансировку мозговой деятельности.

В этой связи рассмотрим резонансные основания *суфийско-гавайской терапевтической педагогики*, сущность которой заключается, главным образом, в способе передачи знания, когда обучение совершается через состояния, которые передает ученику учитель, который, таким образом, должен в совершенстве владеть своими психоэмоциональными состояниями.

Для иллюстрации суфийской педагогики приведем *гавайскую духовную терапевтическую практику*.

ХО'ОПОНОПОНО – древнее гавайское искусство решения проблем, очень похожее на методику симорон, согласно которой человек сам программирует все происходящее, и для того, чтобы исправить внешнюю среду, следует исправить себя. В системе **симорон** приводится множество примеров того, как человек, начавший гармонизировать себя, вдруг получает хорошую работу, встречает любимого человека, исправляет семейные конфликты, излечивается от той или иной болезни.

Так, приводится пример женщины, которая страдала некоторыми болезнями, имела мужа-алкоголика и сына наркомана. После 2-3 месяцев посещения симоронской тренинговой группы, в которой она научилась гармонизировать пространство своего внутреннего мира, сгармонизированным оказался и ее внешний мир: муж просил пить, сын перестал принимать наркотики, ее здоровье заметно улучшилось, а также ей отдали давний крупный денежный долг.

В переводе с гавайского языка слово Хо'опонопоно означает "исправить ошибку" или "сделать верно". Как утверждает, Хо'опонопоно помогает удалить, нейтрализовать и стереть деструктивные программы, чтобы стать единым с Божественным сознанием, которое присуще каждому человеку, слиться с потоком Изобилия и получить Вдохновение. Данный метод, а точнее, жизненная стратегия, базируется на нескольких принципах.

1. Вы не имеете понятия о том, что происходит.

Невозможно знать обо всём, что происходит вокруг вас. Ваши тело и мозг регулируют сами себя прямо сейчас, без какого-либо вашего участия. В атмосфере присутствуют многочисленные невидимые сигналы, диапазон которых очень широк – от радиоволн до мыслеформ. Вы не можете воспринять все эти сигналы. Вы действительно принимаете участие в создании собственной реальности прямо сейчас, но это происходит бессознательно, без какой-либо осведомлённости или контроля с вашей стороны. Вот почему вы можете мыслить позитивно и всё равно оставаться в нужде. Ваш сознательный разум не является творцом.

2. Вы не управляете всем.

Очевидно, что если вы не знаете обо всём, что происходит, то не можете и контролировать это. Это только ловушка вашего Эго, заставляющего думать, что мир управляется вашими приказами.

Поскольку ваше Эго не способно видеть то, что происходит в мире в текущий момент, то не совсем разумно позволять ему решать, что лучше для вас. У вас есть право выбора, но вы не можете управлять событиями. Вы можете использовать своё сознание, чтобы выбрать, что вы предпочитаете испытать (пережить), но вы должны позволить решить за вас, произойдут эти события или нет, как они произойдут и когда. Ключом здесь служит подчинение.

3. Вы способны исцелить всех, кого встречаете в жизни.

Что бы ни появлялось в вашей жизни (неважно, каким образом), оно поддаётся исцелению только потому, что находится в сфере вашего действия. Суть в том, что если вы можете чувствовать это, то можете исцелить это. Если вы видите проблему в ком-то другом и это вас беспокоит, то вы можете это устранить (исцелить себя). Или как я когда-то сказал Опре Уинфри: "Если вы можете заметить это, то вы получили это". Вы можете не иметь ни малейшего понятия, почему это случилось в вашей жизни или почему сложились такие обстоятельства, но должны принять это, потому что вы об этом ничего не знаете. Чем больше вы исцеляете то, что встречается у вас на пути, тем чище вы становитесь и тем ближе вы к проявлению того, чего желаете, так как вы освобождаете энергию, доступную теперь для использования по отношению к другим проблемам.

4. Вы несёте полную ответственность за весь свой жизненный опыт.

Всё, что происходит в вашей жизни, не является вашей виной, но вы несёте за эти события полную (100%) ответственность. Концепция личной ответственности простирается гораздо дальше, чем вы говорите, делаете и думаете. Она включает в себя то, что говорят, делают и думают в вашей жизни другие. Принятие на себя полной ответственности за события в своей жизни означает, что если в вашей жизни появился человек, у которого есть проблема, то это будет и ваша проблема. Данный принцип тесно связан с предыдущим принципом, гласящим, что вы способны исцелять всех, кто встречается на вашем пути. Таким образом, вы не имеете права обвинять кого-либо или что-либо в том, что происходит. Вы только можете взять на себя ответственность, что означает принять происходящее, признать его своим и любить его. Чем больше вы исцеляете то, что встречается на вашем пути, тем прочнее становится ваша связь с источником жизни.

5. Ваш билет к отсутствию ограничений – это повторение фразы "Я люблю тебя".

Пропуск, который ведёт вас в мир за пределами постижимого, от исцеления до исполнения желаний, это простая фраза "Я люблю тебя". Повторение этой фразы Богу очищает всё в вас, что позволяет вам ощутить чудо данного момента – отсутствие ограничений. Идея в том, чтобы любить всё вокруг. Любить свой лишний вес, своего проблемного ребёнка, соседа или супруга, любить их всех. Любовь преобразует энергию и освобождает её. Фраза "Я люблю тебя" служит волшебным паролем к ощущению Бога.

6. Вдохновение намного важнее намерения.

Намерения – это игрушки разума, а вдохновение – это указание от Бога. В какой-то момент вы подчиняетесь и начинаете прислушиваться, вместо того, чтобы просить и ожидать. Намерение – это попытка управлять своей жизнью, основываясь на ограниченном видении своего Эго. Вдохновение – это получение послания от Бога и действие в соответствии с этим посланием. Намерения срабатывают и дают результаты, вдохновение срабатывает и творит чудеса.

Принципы метода:

1. Физическая Вселенная – это воплощение моих мыслей.
2. Если мои мысли вредоносны, они создают вредоносную физическую реальность.
3. Если мои мысли совершенны, то они создают физическую реальность, источающую ЛЮБОВЬ.
4. Я несу полную (100%) ответственность за создание моей физической Вселенной.
5. Я несу полную (100%) ответственность за трансформацию вредоносных мыслей, создающих вредоносную реальность.
6. Ничто не существует отдельно от меня. Всё существует как мысли в моём разуме.

Подробнее о методе Хоопонопоно (Нооропоропо) можно прочесть в книге Джо Витале, Ихалиакалы Хью Лин – "Жизнь без ограничений. Секретная Гавайская система для приобретения здоровья, богатства, умиротворения и счастья".

Данный метод напоминает подход в практике осознанного дыхания с клиентом, когда инструктор воспринимает дышащего и его ситуацию, как свое собственное ощущение, и, прежде всего, приводит к Гармонии самого себя в каждое текущее мгновение дыхательной сессии. По

сути, это покаяние, очищение любовью и отпускание накопленных, мертвых воспоминаний, знаний, опыта, ограничивающих проявление божественного вдохновения через нас.

Книга "Жизнь без ограничений" позволит пересмотреть свои жизненные принципы и понять, почему у вас возникают те или иные проблемы. Человек поймет, что мешает ему добиться в жизни успеха, стать физически здоровым, материально обеспеченным и оставаться в гармонии с окружающим миром. Известный автор бестселлеров Джо Витале открывает для себя и для читателей простой и доступный способ улучшения своей жизни, исцеления себя и других людей с помощью обновленной системы древних гавайцев. Согласно методу, изложенному в этой книге, можно избавиться от ментальных блоков, препятствующих достижению здоровья, счастья и умиротворенности. Обучение этому методу дается в простой форме пересказа бесед с гавайским целителем и доктором философии Хью Лином. Постепенно, от главы к главе, перед читателями раскрывается мир удивительных возможностей, доступный каждому, кто вернется в "нулевое состояние" и откроет "жизнь без ограничений".

В системе гармонизации человека и внешней среды используются 4 фразы соединения людей, что позволяет стать единым существом, стирает негативные качества:

**Прости меня
Спасибо тебе
Мне очень жаль
Я люблю тебя**

Всего четыре фразы, но мир вокруг меняется. Демонстрирует удивительные терапевтические ресурсы такой случай: Маэстро пришел в психиатрическую клинику, с можно сказать сидящими там преступниками, очень больными и жестокими людьми. взял истории болезней, не встречаясь с людьми начал прорабатывать себя – через полгода больных выпустили, т. е. они исцелились!

В традиционных методах решения проблем и исцеления больных врач руководствуется уверенностью в том, что источник проблемы находится в самом пациенте, но никак не в нём, враче. Врач полагает, что в сферу его ответственности входит помощь больному в решении его проблем. Могут ли эти верования привести к общему истощению организма больного благодаря действиям врача?

Чтобы научиться эффективно решать проблемы своих клиентов, врач должен желать нести 100%-ю ответственность за создание проблемной ситуации, т. е. считать, что источником проблемы являются его неправильные мысли, а не ошибки пациента. Врачи, кажется, не замечают, что проблема существует в любой момент времени, а ведь проблемы существуют постоянно!

Полная ответственность за возникновение проблемы позволяет врачу стать полностью ответственным за решение этой проблемы. Используя обновлённый метод Хо'опонопоно – процесс покаяния, прощения и изменения, разработанный кахуной Лапа'ау Моррной Наламаку Симеона, врач в состоянии изменить неправильные мысли внутри себя и внутри клиента и превратить их в совершенные мысли ЛЮБВИ.

На её глазах блещут слёзы. В уголках её рта залегли глубокие морщины. "Я беспокоюсь о сыне, -глубоко вздыхает Синтия. – Он опять принимает наркотики". Пока она рассказывает свою горестную историю, я начинаю очищать неправильные мысли внутри себя, которые воплотились как её проблема.

Ошибочные мысли были заменены на мысли любви внутри врача, в его семье, родственниках и его предках. Эти мысли также изменились в пациентке, в её семье, родственниках и предках. Обновлённый процесс Хо'опонопоно позволяет врачу работать непосредственно с Первичным Источником, который способен превратить неправильные мысли в ЛЮБОВЬ.

Слёзы в её глазах высохли. Морщины возле рта разгладились. Она улыбается, облегчение светится на её лице. "Я не знаю почему, но чувствую себя лучше". Я действительно не знаю почему. Действительно. Жизнь – это загадка, кроме ЛЮБВИ, которая знает всё. Я просто даю уйти негативным мыслям и благодарю ЛЮБОВЬ, от которой исходит всё благословение.

При решении проблем с помощью обновлённого процесса Хо'опонопоно, врач, прежде всего, подключает свою личность, свой Разум к Первичному Источнику, которые многие называют ЛЮБОВЬ или БОГ. После установки этого соединения врач призывает ЛЮБОВЬ исправить ошибочные, вредные мысли в нём, которые воплотились как проблема для него в первую очередь, и для

пациента – во вторую очередь. Этот призыв представляет собой процесс покаяния и прощения для самого врача: "Я раскаиваюсь в тех своих неправильных мыслях, которые стали причиной проблем у меня и моего пациента: пожалуйста, прости меня".

В ответ на покаянную молитву врача с просьбой о прощении ЛЮБОВЬ начинает волшебный процесс превращения греховных мыслей. Во время этого процесса духовного взаимодействия ЛЮБОВЬ сначала нейтрализует негативные эмоции, которые привели к возникновению проблемы: негодование, обида, страх, гнев, осуждение или смятение. Затем ЛЮБОВЬ отправляет нейтрализованную энергию мыслей, оставляя их в состоянии пустоты, вакуума, истинной свободы.

После того как мысли освобождены от негативной нагрузки, стали свободными, ЛЮБОВЬ наполняет их собой. Какой получается результат? Врач или целитель обновляется, восстанавливается в ЛЮБВИ. То же самое происходит и с пациентом, и со всеми, к кому имеет отношение эта проблема. Там, где у пациента было отчаяние, теперь поселяется ЛЮБОВЬ. Там, где в душе было темно, теперь живёт исцеляющий свет ЛЮБВИ.

Метод самоаутентичности посредством Хо'опонопоно раскрывает людям глаза на то, кем они являются, и как они могут решать постоянно возникающие проблемы, а также обучает процессу обновления и восстановления в ЛЮБВИ. Обучение начинается с двухчасовой лекции. Слушателям даётся краткий обзор того, как их мысли воплощаются в душевные, эмоциональные, физические и финансовые проблемы, а также проблемы взаимоотношений с другими людьми. Эти проблемы могут возникать как в вашей жизни, так и в жизни членов вашей семьи, родственников, родителей, друзей, соседей и коллег по работе. За время обучения на выходных студенты знакомятся с тем, что представляет собой проблема, где она живёт, и как решить проблемы различного типа с помощью 25 процессов решения проблем. Слушатели узнают, как следует заботиться о себе. Внутренний смысл этого тренинга заключается в том, чтобы стать полностью ответственным за себя, за то, что происходит в вашей жизни, и за простое решение проблем.

Волшебство обновлённого процесса Хо'опонопоно заключается в том, что вы видите себя в новом свете в каждый следующий момент времени, и всё больше начинаете ценить каждый случай применения обновляющегося чуда ЛЮБВИ.

Хо'опонопоно – это процесс прощения, раскаяния и преображения. Каждый раз, когда мы пользуемся этим методом, мы принимаем на себя полную ответственность и просим о прощении (для себя). Мы учимся тому, что всё, что происходит в нашей жизни, является следствием наших собственных "программ".

Внутриличностное решение проблем.

1. Вовлечены только ты и твоё "я".
2. Ты находишься наедине с самим собой.
3. Покаяние перед самим собой.
4. Само прощение.

Межличностное решение проблемы.

1. Ведущий выступает посредником в решении проблем каждого участника.
2. Должны присутствовать все лица, вовлечённые в проблему.
3. Все участники должны покаяться друг перед другом, при этом ведущий следит, чтобы не возникало конфликтов.
4. Каждый участник должен просить о прощении всех присутствующих.

Можно говорить о трех составляющих собственного "я", которые являются ключом к самоаутентичности. Эти три составляющие, присущие всему живому: скрытое "Я", или Подсознание (Unihipili – дитя/подсознательное); Эго, или Сознание (Uhane – мать/сознательное); и высшее "Я", или Сверхсознание (Aitakua – отец/надсознательное). Когда эта "внутренняя семья" находится в согласии, человек приближается к Богу. Это равновесие вносит в жизнь гармонию. Таким образом, Хо'опонопоно помогает восстановить баланс вначале в самом человеке, а затем во всём, что его окружает.

Для предков гавайцев все проблемы начинались с мысли. Однако сама мысль не создаёт проблемы. Так в чём же её источник? Дело в том, что ***все наши мысли пронизаны тягостными воспоминаниями о людях, местах и событиях.*** Об этом можно узнать у Шекспира:

Когда на суд безмолвных, тайных дум Я вызываю голоса былого, – Утраты все приходят мне на ум, И старой болью я болею снова (сонет 129). Веду я счёт потерянной мной, И ужасаюсь вновь потере каждой, И вновь плачу я дорогой ценой За то, за что платил уже однажды! (сонет 30).

Самостоятельно разум не способен решить эти проблемы, потому что разум только управляет. Управлять – не значит найти решение проблем. Вы ведь хотите освободиться от них! Когда вы применяете Хо'опонопоно, Высшая Сила забирает ваши негативные мысли, нейтрализует и очищает их. Вы не очищаете человека, место или событие, а нейтрализуете энергию, связанную с этим человеком, местом или событием.

Первая стадия Хо'опонопоно – очищение энергии. После этого свершается чудо. Происходит не просто нейтрализация энергии, а её освобождение, в результате чего высвобождается пространство. В буддизме это называется Пустотой. На завершающем этапе вы позволяете Богу прийти и заполнить эту пустоту светом.

Чтобы применять Хо'опонопоно, вам не нужно точно знать, в чём заключается проблема или ошибка. Всё, что нужно, – это определить что-либо, от чего страдает ваше тело, разум или душа. Как только вы обозначили проблему, необходимо немедленно начать очищение, сказать "Мне жаль. Прости меня". (yogapower.wordpress.com/2009/06/02/hooponopono/ <http://hooponoponosecret.ru/> <http://www.hooponopono.org/>)

ЛИТЕРАТУРА

- Адамов А.К. Ноосферология. – Саратов: Издат. центр "Наука", 2007. – 237 с.
- Акимов А. Е., Бинги В. Н. О физике и психофизике // Сознание и физический мир. – Вып. 1. – М.: Агентство "Яхтсмен", 1995. – С. 105-125.
- Акимов А. Е., Шипов Г. И. Сознание, физика торсионных полей и торсионные технологии // Сознание и физическая реальность – 1996 – Т. 1. – № 1-2. – С. 66-72.
- Александров Н.Н., Ноосфера и ментосфера // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17966, 01.04.2013
- Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. – М.: Наука, 1973.
- Анохин П.К., Избранные труды: Кибернетика функциональных систем. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
- Антоненко Н.В. Педагогика ноосферного развития / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 220 с.
- Астафьев Б.А. Всеобщий Закон Творения / Б.А. Астафьев. – М.: Институт холодинамики, 2004. – 144 с
- Астафьев Б.А. Основы мироздания: геном, законы и творение мира / Б.А. Астафьев. – М.: Белые Альвы, 2002. – 320 с.
- Астафьев Б.А. Теория Единой Живой Вселенной (законы, гипотезы) / Б.А. Астафьев. – М.: Информациология, 1997. – 148 с.
- Биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С.122–228.
- Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.
- Бугаев А. Ф. Эниология вечности, или Новый "Дао дэ цзи". – М.: Твои книги, 2010. – 224 с.
- Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы. – К.: СПД Павленко, 2010. – 496 с.
- Бугаев А.Ф. Структура акта творения: как физика природы создает геометрию мира // Збірник наукових праць Інституту проблем моделювання в енергетиці ім. Г.Є. Пухова НАНУ. – Вип. 44. – К., 2007. – С. 143-151
- Бугаев А.Ф., Энергетика человека: механизм, структура, параметры трансформации // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17996, 18.04.2013
- Будков В.А. Некоторые аспекты взаимосвязи экологии души и творчества с ноосферными процессами / В.А. Будков // Ноосферные взаимодействия и синергетика. – Восьмой Региональный семинар по ноосферным взаимодействиям (25–26 ноября 1993 г.). Избранные материалы. – Томск, 1994. – С. 10–21.
- Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988.– Т. 6. – 719 с.
- В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке : кол. монография / Под науч. ред. А.И.Субетто и В.А.Шамахова. В 3-х томах. Том 1. – СПб.: Астерион, 2013. – 574 с.[в 3-х т. 1742 с.]
- Вернадскианская революция в системе научного мировоззрения – поиск ноосферной модели будущего человечества в XXI веке (коллективная монография)/ Под научн. ред. А.И.Субетто. – СПб.: Астерион, 2003. – 592 с.
- Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.
- Взаимодействие школы и вуза в реализации обучения // Ноосферная парадигма образования: от лица к университету. – Иваново, 1997. – С.130–176.

- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с. URL: <http://www.klex.ru/l4c>
- Вознюк А.В. Главная загадка самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 164 с. URL: <http://www.klex.ru/pd5>
- Вознюк А.В. Механизмы актуализации самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 172 с. URL: <http://www.klex.ru/pfx>
- Вознюк А.В. Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной. – Житомир: Koob publications, 2018. – 274 с. URL: http://www.koob.ru/voznjuk/ustroystva_vselennoy
- Волновые биокомпьютерные функции ДНК / Горяев П. П., Тергпышный Г. Г., Леонова Е. А., Молозин А. В. // Сознание и физическая реальность. – 2001. – № 6. – Т. 5. – С. 30-48.
- Волновые процессы в общественном развитии / В.В. Василькова, И.П. Яковлев, И.Н. Барыгин и др. – Новосибирск: НГУ, 1992. – 229 с.
- Волошин А. В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213-246.
- Голдмен Д. Многообразии медитативного опыта / Д. Голдмен. – К.: София, 1993. – 137 с.
- Гриндер Д. Формирование транса: Пер. с англ. / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: Каас, 1994. – 272 с.
- Гриндер М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.
- Демьянов В.В. Эвалектика ноосферы. – Новороссийск: НГМА, ч.1, 1995, 384 с.; ч.2, 1999, 896 с.; ч.3, 2001. – 880 с.
- Джан Роберт Г., Данн Бренда Дж.. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. М., Объединенный институт высоких температур РАН, 1995.; Проект "Глобальное сознание" (Global Consciousness Project). <http://www.noosphere.princeton.edu>
- Дорффман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорффман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
- Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание. М.: Совамино, 1990. 280 с.
- Дюркгейм Э. Социология образования / Пер с фр. Т.Г. Астаховой. Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев / Э. Дюркгейм. – М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.
- Жеребилов Г. Ю. Оправдание человека. Метаморфоза сознания и поиск путей // Полигнозис. – 1998. – № 1. – С. 48-59.
- Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportsscience.org/html/sconf080422.html>
- Казначеев В.П. Живое вещество и проблемы космогонии // Ноосфера – 91. Первая конф."Ноосфера. Взгляд в XXI век", 24-26 октября 1991. – СПб., 1991.
- Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
- Казначеев В.П., Казначеев С.П. Адаптация и конституция человека. – М.: Наука, 1986. – 120 с.
- Казначеев В.П., Трофимов А.В. Очерки о природе живого вещества и интеллекта на планете Земля: Проблемы космопланетарной экологии. – Новосибирск: Наука, 2004. – 312 с.
- Каленикин С. Космос как смысл бытия // Наука и религия. – 2000. – № 8. – С. 4-7.
- Каструбин Э. М. Реальность и магия высшего разума. – М., 1996. – 352 с.
- Каструбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.
- Кольчева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. – СПб., 2004. – 207 с.
- Коротков К.Г. Энергия наших мыслей : Как наши мысли влияют на окружающую реальность / Константин Коротков. – М.: Эксмо, 2009. – 352 с.
- Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.
- Кузнецов Виктор, Бумеранг Ноосферы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16065, 08.09.2010
- Кузнецов О.Л., Большаков Б.Е. Учебник XXI века: Устойчивое развитие: научные основы проектирования в системе природа-общество-человек. – Санкт-Петербург-Москва-Дубна, 2001. – 616 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.
- Куликова Н.Г. Ноосферное образование – педагогическая система, открывающая путь к высшему потенциалу надсистемы познания / Н.Г. Куликова Н.В.Маслова // Периодическая система Общих законов познания и постижения. – М.: Инст-т холодинамики, 2007. – С. 158–163.
- Курмышев Г.В. Влияние природосообразного образования на здоровье учащихся / Г.В. Курмышев // Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества: Мат. XXI Межд. Науч.-практ.конф. – Севастополь: Изд-ль Кручинин Л.Ю., 2007. – С.121–125.

- Курмышев Г.В. Влияние природосообразного образования на здоровье учащихся / Г.В. Курмышев // Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества: Мат. XXI Межд. Науч.-практ.конф. – Севастополь: Изд-ль Кручинин Л.Ю., 2007. – С.121–125.
- Куртышева М. Дети Индиго – будущее человечества / М. Куртышева. – СПб: Питер, 2008. – 208 с.
- Кучин Владимир, Нанодерма – умное чрево строителя Ноосферы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.24106, 24.12.2017
- Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе). – Новосибирск, 1993. – 420 с.
- Лисичкин В.А., Шелепин Л.А., Боев Б.В. Закат цивилизации или движение к ноосфере (экология с разных сторон). – М.: "ИЦ-ГАРАНТ", 1997. – 352с.
- Лозанов Г. Суггестология.– София: Наука, 1971. – 346 с.
- Маслова Н.В. Концепция экспериментального исследования на тему "Воспитание учащихся через природосообразное образование и экологическую безопасность" / Н.В. Маслова, Г.В. Курмышев // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С. 19–23.
- Маслова Н.В. Ноосферное образование. Пособие для учителя. Издание 3-е. –Симферополь: Доля, 2012. – 289 с.
- Моисеев Н.Н. Козволюция человека и биосферы: кибернетические аспекты// Кибернетика и ноосфера. – М.: Наука, 1986. – 160 с.
- Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987. – 304 с.
- Моисеев Н.Н. Козволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза // Экология и жизнь. – 1997. – № 2–3. – С. 32–43.
- Молчанов Ю.Б. Парадокс Ейнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности / Ю.Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1983. – № 3. – С. 14–24.
- Морозов В.П. Исследование способности человека к восприятию инверсированной во времени речи / В.П. Морозов // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 61–68.
- Мудрик А. В. Обобщение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагог. общ-во России, 2001. – 374 с.
- Надеждин А. В., Колгашкин А. Ю., Тетеннова Е. Ю. Аудионаркотики — миф или реальность // Наркология. – 2013. – № 1. – С. 53-65.
- Ноосфера и человек. Труды семинара "Человек за Ноосферу" (1984-1988 г.г.). – М.: ИНТО, типография Академии МВД СССР, 1991. – 364 с.
- Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение. – Минск: ООО "Попурри", 2000. – 528 с.
- Охатрин А. Ф., Татур В. Ю. Микролептонная концепция // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15243, 21.04.2009.
- Пацюков В. Сценарий рождения материи. Беседа с физиком Г. Шиповым // Знание – сила. – 1995. – № 7. – С. 32-43.
- Пелипенко А. А. Искусство в зеркале культурологии – СПб.: Нестор-История, 2009. – 318 с.
- Пелипенко А.А. Дуалистическая революция и смыслогенез в истории. Самара-Иерусалим-Москва, – 2007. – С. 145-204.
- Пелипенко А.А. Импликативный мир и культура. Часть 1//Личность. Культура. Общество. 2010. Том XII. Вып.3. (№ 57-58). С.57-70.
- Пелипенко А.А. Проблема трансперсональности и трансцендирования в свете гипотезы психосферы. Часть 1 // Личность. Культура. Общество. 2009. том. XI. Вып. 2 (№ 48-49). – С. 152-165.
- Пелипенко А.А. Проблема трансперсональности и трансцендирования в свете гипотезы психосферы. Часть 2 // Личность. Культура. Общество. 2009. Том XI. Вып.3. (№ 50). – С.137-151.
- Петров А. Н. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.
- Петров А. Н. Сотворение мира. Спаси себя. – М.: Изд-во А. В. Калашникова, 2001. – 430 с.
- Поликарпов В. С. Феномен "жизнь после смерти". – Ростов н /Д.: Феникс, 1995. – 576 с.
- Поликарпов В. С., Поликарпова В. А. Феномен человека – вчера и завтра. – Ростов н/Д., 1996. – 576 с.
- Попов В.П., Крайнюченко И.В. Глобальный эволюционизм и синергетика ноосферы. Ростов на Дону: СКНЦ ВШ, 2003. – 194 с.
- Радъярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радъярд. – М.: Ваклер, 1995.
- Сороко С.И. Возможности направленных перестроек параметров ЭЭГ у человека с помощью метода адаптивного биоуправления / С.И. Сороко, Т.Ж. Мусуралиев // Физиология человека. – 1995. – Т. 21, №5. – С 5-8.
- Сороко Э.М. Критерий гармонии самоорганизующихся социоприродных систем // Науч. докл. – Владивосток: ДО АН СССР, Ин-т ноосферы, – 1989. – 53 с.
- Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

- Субетто А. И. Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы/ Под научн. ред. доктора философских наук Зеленова Льва Александровича. – СПб.: Астерион, 2012. – 75 с.
- Субетто А.И. Манифест ноосферного социализма / Под науч. ред. В.Г.Егоркина. – СПб.: Астерион, 2011. – 108 с.
- Субетто А.И. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. – СПб.: ПАНИ, КГУ им. Н.А.Некрасова, 2001. – 528 с.
- Субетто А.И. Ноосферная глобализация как альтернатива капиталистической глобализации // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17464, 16.05.2012
- Субетто А.И. Ноосферный прорыв России в будущее в XXI веке. – СПб.: Астерион, 2010. – 544 с.
- Субетто А.И. Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества и реализации стратегии развития образования в России в XXI веке (развитие теоретической системы Ноосферизма) – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2006. – 198 с.
- Субетто А.И. Опережающее развитие человека, качества общественных педагогических систем и качества общественного интеллекта – социалистический императив. – М.: Исследоват. центр, 1990. – 84 с.
- Субетто А.И. Открытое письмо Константину Овчинникову (ответ на его письмо от 16 февраля 2019г.) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.25196, 18.02.2019
- Судаков К.В. Рефлекс и функциональная система. – Из-во НовГУ. 1997. – 399 с.
- Судаков К.В. Теория функциональных систем. – М.: Из-во Мед. музей. – 1996. – 95 с.
- Татур В.Ю. Практические, научные и социальные основания Ноосферы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.10497, 27.06.2003
- Татур В.Ю. Тайны нового мышления. – М.: Прогресс, 1990. – 200 с.
- Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
- Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т. С. Кардинальный поворот (Серия "На пороге Топкого Мира"). – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 320 с.
- Тихоплав В.Ю. Жизнь напрокат / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 256 с.
- Толстоухов А.В. Самоорганізація ноосфери й глобальна екологічна криза / А.В. Толстоухов // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 101–105.
- Урсул А.Д., Путь в ноосферу. Концепция выживания и устойчивого развития человечества. – М: Луч. – 1993. – 275 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
- Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М., 1999. – 260 с.
- Шипов Г. И. Явления психофизики и теория физического вакуума // Сознание и физический мир. Вып. 1. – М.: Агентство "Яхтсмен", 1995. – С. 86-103.
- Шипов Г.И. Квантовая механика в Теории Физического Вакуума // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17352, 10.03.2012
- Шипов Г.И. Психофизические феномены и теория физического вакуума // Сб. матер. научно-практ. конфер. "Сознание и физический мир". Москва, ноябрь 1996. – М., 1996. – С. 69-75.
- Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского / В Эппли. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. – 144 с.
- Яшин А. А. Феноменология ноосферы: Апология христианства: монография "Живая материя и феноменология ноосферы". Т. 15 / Предисл. А. И Субетто: РАЕН, ПАНИ, НОАН. – Москва: Независимое литературное агентство "Московский Парнас", 2018. – 506 с.
- Яшин А.А. Феноменология ноосферы: заключительные главы – прогностика/ Предисл. Акад. РАМН В.Г.Зилова. – М. – Тверь – Тула: ООО "Изд-во "Триада", 2012. – 330 с.
- Яшин А.А. Феноменология ноосферы: развертывание ноосферы. Часть 1: Теория и законы движения ноосферы/ Предисл. академ. РАМН В.Г.Зилова. – М. – Тверь – Тула: ООО "Изд-во "Триада", 2011, - 312 с.
- Яшин А.А. Феноменология ноосферы: развертывание ноосферы. Часть 2: Информационная и мультиверсумная концепции ноосферы/ Предисл. акад. РАМН В.Г.Зилова. – М. – Тверь – Тула: ООО "Изд-во "Триада", 2011. – 360 с.
- Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.
- Rizzolatti G., Arbib M. A. Language within our grasp // Trends in Neurosciences. – 1998. – № 21. – P. 188-194.
- Ostrander Sheila, Schroeder Lynn Superlearning 2000. – New York : Delacorte Press, 1995 (first published 1979). – 448 p.

3.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДОКСОЛОГИЯ

СУЩНОСТЬ

Краеугольным свойством человека как мыслящего существа – *Homo sapiens* – выступает феномен идеального, который реализуется в **дипластии** – присущем только человеческому сознанию феноменом отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10], что проявляется в таких психологических феноменах, как энантиосемия (двойственность, парадоксальность смыслов), "операциональная интеграция" [Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982], бисоциация (или бисоциативность, 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), что реализуется в таких языковых фигурах, как, например, оксиморон – "живой мертвец", "сильная слабость", "гениальная тупость" и др.

Именно 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.

Таким образом, парадокс как единством противоположностей выступает основой биологического воспроизводства человеческой цивилизации (в виде психосоциального союза противоположных начал – мужчины и женщины), так и психофизиологическим фундаментом высшей нервной деятельности человека. В.Л. Деглин, изучая полушарные особенности отражения окружающего мира, и в частности его пространственные характеристики, пришел к выводу, что оба полушария (выступая функциональным фокусом высшей нервной деятельности) преломляют пространство ошибочным образом, однако эти ошибки имеют прямо **противоположный** характер, когда для левого полушария характерно расширение пространства, а для правого – приближение отдельных элементов к наблюдателю. То есть левое полушарие стремится дистанцировать человека от окружающей среды, а правое – интегрировать человека в нее. Однако функциональная согласованность полушарий, функциональный "компромисс" между ними приводит, как пишет В. Л. Деглин, к выравниванию пространственной деформации, то есть достигается адекватность восприятия объемного пространства на плоскости сетчатки глаз, когда объемное и плоскостное, являясь геометрическими антагонистами (что демонстрируется дихотомией геометрий Евклида и Н.И. Лобачевского) гармонизируется и приводится к общему сенсорному "знаменателю" [Деглин, 1996].

Единство противоположностей как дипластия реализуется в контексте механизма формирования **психологической установки** как промежуточно-нейтрального состояния, которое можно проиллюстрировать управляющим состоянием человека, обнаруживаемым в динамике фазовых состояний психики человека, которые фиксируют промежуточное, граничное медитативное состояния между двумя противоположными психическими модусами человека – активным бодрствованием и глубочайшим сном. В этой связи интерес представляет спектральная модель переходов между этими состояниями, разработанная В. Л. Леви в книге "Искусство быть собой" [Леви, 1991, с. 36]:

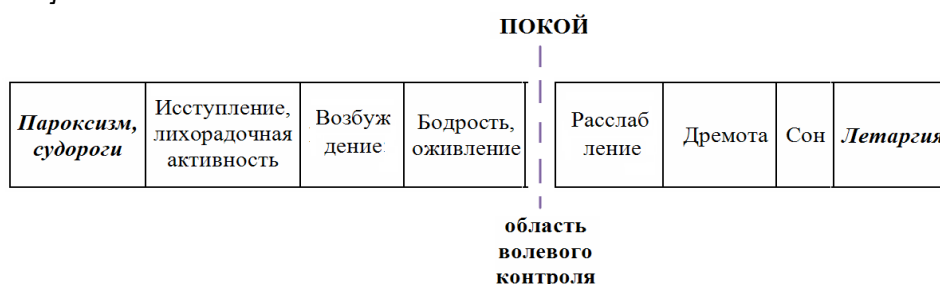


Рис. 42. Спектр переходов состояний психики

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), здесь он одинаково открыт ко всем сигналам (раздражителям) внешней и внутренней среды. Именно в данной промежуточной уравновешенной (гипнотической) фазе, думается, и происходит фиксация 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.

Данное состояние, в котором обнаруживается медитативный альфа-ритм мозговой активности, можно назвать (вслед за В.Л. Леви) *состоянием волевого контроля* (и самоконтроля, обнаруживающегося в приемах аутогенной тренировки), а также фазой гомеостаза, в которой процессы симпатической и парасимпатической ветвей вегетативной нервной системы, процессы ассимиляции и диссимиляции, возбуждения и торможения, активность правого и левого полушарий уравновешиваются.

Здесь возможно функциональное единство правополушарных функций, первой и второй сигнальной системы, образа и знака, мысли и чувства. **Данное медитативное состояние инициируется тогда, когда человек расслабляется и закрывает глаза, при этом направляя свое внимание на телесные ощущения.**

Таким образом, психологическая установка формируется в промежуточном состоянии между потребностно- психофизиологическим "напряжением" организма и его расслаблением в результате удовлетворения потребности

Парадокс – тот инструмент, который делает человека свободным творческим сознающим себя существом. В одном из произведений Н. С. Лескова повествуется о дворянине – мировом судье – выходец из крестьян. Этот человек рассказывает, что смотивировал и подвинул его, крестьянского мальчика, к познанию мира и к самосовершенствованию именно парадокс, заключающийся в том, что подросток 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 выражает парадоксальную дихотомию абсолютного и относительного, выражающую сущность всех известных человечеству парадоксов.

Таким образом, актуальным является формирование у человека парадоксального мышления и мирозерцания, **трансформирующего** обыденную мотивацию человеческого существа (преследующую обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) в направлении творческой мотивации к надситуативной (трансфинитной [Петровский, 1992, 1996]) активности, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства".

Иницирует процесс данной трансформации **парадокс**, генерирующий в сознании человека неопределенную (бифуркационно-хаотическую) жизненную ситуацию, в которой нарушаются алгоритмы произвольно-инстинктивного роботизированного шаблонного жизненного цикла. В результате человек-робот пробуждается от серой обыденной жизни и открывает перспективу свободного пространства духовной спонтанно-творческой активности – образуется брешь в плотном причинно-следственном полотне **общей судьбы мира**, обреченного вечно циркулировать по дурным циклическим окружностям скучного бытия (на Востоке это движение в циклических кругах колеса Сансары).

Общая судьба мира преодолевается на основе парадоксального мышления и мироощущения, вырывающего человека из оков тотального детерминизма бытия, поскольку парадоксальное мышление генерирует зоны неопределенности, хаоса, свободные от увязанных друг с другом детерминистских схем реальности. Это позволяет человеку стать личностью, способной в каждый момент своей жизни совершать свободные поступки.

Приведем **притчу**:

Один восточный владыка позвал мудреца, который славился ясновидением. Это владыка решил проверить его способности. Он взял в кулак маленькую птичку и спросил мудреца – что у меня в руке? При этом, если бы мудрец ответил, что это птичка, то владыка сжал бы кулак и убил бы ее, и в кулаке была бы мертвая птичка. Мудрец ответил: "не важно, что у тебя в руке, важно то, что ты сделаешь в следующий момент".

Таким образом, свобода поступка прослеживается в сфере многозначного выбора, бросающего вызов шаблонному бытию человеческой цивилизации. В системе **Симорон** существует парадоксально-абсурдный ритуал, связанный с тем, что человек совершает абсурдные акты (например, сушит на лампочке свои носки) с целью "привлечения удачи", что может получить рациональное объяснение: абсурдные ритуалы позволяют человеку освободиться от гипноза реальности, реализуемого через семантико-поведенческие шаблоны социального мира, который в силу этого и получает детерминистскую цельность со всеми вытекающими для человека последствиями.

Система Симорон включает в себе в качестве существенного аспекта абсурдные ритуалы как способ изменения социального детерминизма. Абсурдные ритуалы при этом также служат концентрации нужного намерения и внимания. Данный феномен имеет место в магических процедурах, в которых используются определенные ритуалы, одна из функций которых – концентрация внимания и намерения. Эффект управления реальностью, который здесь имеет место, можно обосновать с помощью таких научных фактов. Начиная с 1996 года, резко возросло использование в исследованиях физических устройств – генераторов случайных чисел (ГСЧ). Указанные приборы основаны на записи так называемого **фликер-шума** и компьютерной обработке его сигналов, автоматически отражающих случайный набор чисел в виде нуля и единицы в сериях по 200 бит в секунду и подсчета по специальной программе **вероятности появления этих чисел** и ее отклонения от средних значений при наличии внешних воздействий. Как известно в математике, появление таких чисел при непрерывной работе каждого ГСЧ является абсолютно случайным событием.

Согласно международному проекту подобные генераторы были установлены в 60 странах мира, включая Россию, где они работают непрерывно все годы. Оказалось, что в дни, когда внимание мировой общественности привлечено к каким-либо важным событиям в жизни людей, например, к террористическому акту в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года, смерти известных мировых личностей – принцессы Дианы, Матери Терезы, Папы Иоанна Павла II или к проведению (к результатам) общественно-значимых мероприятий в спорте, культуре (чемпионаты мира, знаменитые кинофестивали), все эти события находят отражение в работе ГСЧ.

Проявляется это в том, что точно в то же самое время, тот же день, час и минуты вероятность повторяемости одних и тех чисел среди всех ГСЧ резко и высоко (до 1%!) статистически достоверно возрастает. Это явление указывает на то, что имеется прямая связь в мировом масштабе между **Глобальным Сознанием** и эмоциональным состоянием людей, причастных к таким событиям, и работой электронных приборов типа ГСЧ. Как полагает физик М.В. Быстров, *фликер свидетельствует о глубокой гармонии, ускользающей от нашего рассудочного понимания. Естественно пришла вера в разумную организацию, установленную Творцом, которую можно понять только как результат творческого процесса.* Как пишет А.П. Дубров, механизм этих явлений и его причины пока неизвестны, но можно предполагать кумулятивное глобальное ментальное влияние огромных масс людей на работу ГСЧ на квантовом уровне и, следовательно, влияние на волновую функцию квантовых объектов и изменение энтропии самой системы. Следует особо отметить, что вообще использование ГСЧ имеет огромную статистику наблюдений, накопленную за более чем 40-летний период исследований в психофизике, а глобальное использование стало их естественным развитием [Дубров, 2006, с. 83-84, 179].

Поэтому истинным призванием образования как культурного ретранслятора человеческого общества и пружины его развития целесообразно считать построение обучающих парадоксов, способных как нарушать шаблонное восприятие мира, так и порождать в ребенке парадоксальное ощущение чудесного, глубокого мистического таинства мира.

Конкретные дидактические аспекты педагогической парадоксологии связаны с **тремя этапами развития личности ребенка**.

1. Ребенок развивается от состояния правополушарной слитности с миром, характеризующаясь 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), в которой на предметно-образном уровне закодированы важнейшие научные представления человечества.

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**, призванной 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 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 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-синергетической парадоксологической педагогической парадигмы** (М. Цветаева: "Ребенка нужно не научить, а заклясть") – суггестопедии, акмеологии, педагогической синергетики, резонансного

обучения, суперобучения, гештальтообразования, проблемноцентрированной 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.

Проведенный анализ позволяет построить обобщенную таблицу, иллюстрирующую процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм в рамках траектории непрерывного образования и развития.

Таблица 16

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, актуализационная педагогика	Педагогика жизненных фактов, обучающая сказка, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теорцентрическая педагогика, бифуркационная педагогика, инновационные педагогики	Педагогика жизненных фактов, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теорцентрическая педагогика, формирующая педагогика, инновационные педагогики	Педагогика синтеза знаний, бифуркационная педагогика. парадоксология
Возраст ребенка	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Старший школьный	Зрелый возраст
Образовательная стратегия	Воспитание	Переход от воспитания к обучению	Обучение	Синтез обучения и воспитания

СОДЕРЖАНИЕ

В качестве содержания можно привести принципы нелокальности реальности, которые выступают обоснованием педагогической парадоксологии.

1. ПРИНЦИП (ТЕОРЕМА) НЕЛОКАЛЬНОСТИ ПРИЧИН ДЖ. БЕЛЛА

Согласно **принципу (теореме) нелокальности причин Дж. Белла**, локальные причины (причинно-следственные связи) не существуют, поскольку их невозможно применить в открытых незамкнутых системах (множествах): замкнутые системы в мире существуют только в теоретическом приближении.

В связи с этим можно говорить о **теореме Белла**: все в мире нелокально, элементарные частицы тесно связаны между собой на некоем уровне за пределами времени и пространства. То есть, если спровоцировать образование двух частиц одновременно, они окажутся непосредственно связаны друг с другом или будут находиться в состоянии суперпозиции (парадокс *Эйнштейна*-

Подольского-Розена). Если мы затем "выстреливаем" их в противоположные концы Вселенной и через некоторое время тем или иным образом изменим состояние одной из частиц, вторая частица тоже мгновенно изменится, чтобы коррелировать с новым состоянием первой частицы.

По этому поводу Ю. Б. Молчанов пишет следующее: "Измерив и определив состояние какой-то материальной системы, мы должны мгновенно получать знания о любой другой материальной системе независимо от того, взаимодействовала она раньше с ней или нет. А вообще говоря, мы должны в принципе получать знания обо всей остальной Вселенной, наподобие лейбницевских монад. Это знание обусловлено мгновенной связью рассматриваемой материальной системы со всей остальной Вселенной. Взаимодействуя на эту систему, мы не только взаимодействуем на всю остальную Вселенную, но и получаем ответную реакцию на это взаимодействие..." [*Молчанов, 1983*].

Пример нелокальности: в экспериментальной установке луч лазера был раздвоен зеркалом так, что одна его часть как "огненная спица" пронизывала кювету с раствором женьшеня, а другая просто проходила мимо. Эти две "огненные спицы" вели себя с точностью "до наоборот": когда одна из них затухала, другая ярко вспыхивала. Оказывается, на фотоны лазерного луча, пронизывающего кювету с раствором, накладывалась информация женьшеня и фотоны начинали "гибнуть" в массовом количестве (дематериализовываться), и тут же возрождались во втором луче [*см.: Дмитрук, 1999, с. 3*].

Суть эффекта нелокальности в том, что разлетевшиеся на любое расстояние частицы, которые имеют общую волновую функцию, то есть находящиеся в *запутанном состоянии*, способны, без посредства каких-либо промежуточных носителей, обмениваться информацией через пространственно-подобный интервал, т.е. со сверхсветовой скоростью [*Коротаев, 2011*].

Отметим, что эффект нелокальности неоднократно подтверждался во многих физико-химических экспериментах; он исследуется в настоящее время: предсказана временная симметрия квантовых корреляций – запутанные состояния формируются не только после локального взаимодействия частиц, но и до него [*Elitzur A.C. and S. Dolev, 2003*].

При заметном сходстве с взаимодействием Н. А. Козырева есть, как полагает С.М. Коротаев, важное обстоятельство: до последних лет считалось, что нелокальность наблюдается только на уровне отдельных частиц, но на макроуровне ее заметить нельзя. Однако новейшие теоретические разработки различных ученых (например, индийских физиков Д. Хома и А. Маюмдара [*Home D. and A.S. Majumdar, 1995*]) показали, что эффект нелокальности сохраняется и в макропределе. Таким образом, козыревское взаимодействие наблюдается в макроскопических процессах и эти процессы являются существенно диссипативными: при этом, как было показано А. М. Башаровым, диссипативность процессов при наличии общего термостата, которым может быть электромагнитное поле, играет конструктивную роль в формировании квантовых корреляций [*Башаров, 2002*].

2. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ МИКРООБЪЕКТОВ

Принцип *нелокальности микрообъектов* базируется на корпускулярно-волновом дуализме и реализуется на уровне неживой материи в феномене не причинных несиловых связей в квантовых системах (И.С.Цехмистро), в том факте, что каждая субатомная частица по существу выступает всеми частицами. Отметим, что данная нелокальность реализуется на фундаментальном квантовом уровне Вселенном, на котором не дифференцируются внутреннее и внешнее, простое и сложное, часть и целое, причина и следствие, прошлое, настоящее и будущее [*Цехмистро, 2002*].

В этой связи мы можем говорить о *парадоксе "квантовый скачок"*: уходя со своей орбиты атомного ядра электрон движется не так как обычные объекты, – он передвигается мгновенно. То есть он исчезает с одной орбиты и появляется на другой. Точно определить где возникнет электрон или когда он совершит скачок невозможно, максимум что можно сделать, это обозначить вероятность нового местоположения электрона.

Как пишет В.Ю. Татур, "квантовая физика ниспровергла очень упрощенную не только классическую взаимосвязь целого и его частей, но и представление о независимости наблюдателя. Оказалось, что совершенно неверно (рамки классических представлений существенно сужены и ограничены) считать элементарные частицы вещества материальными объектами, которые, соединяясь в ансамбли, образуют более крупные объекты, а наблюдателя – неким совершенно чуждым природе и обособленным от нее во всех своих проявлениях субъектом. Реальный мир требует рассматривать частицы только в их взаимосвязи с целым, частью которого является

наблюдатель с его мышлением, и, как следствие, – признания единой субстанции у мышления и квантовомеханических объектов, но такой субстанции, которой уже не свойственны ни протяженность, ни длительность, как характеристика изменения" [Татур, 2008].

На уровне живой материи принцип нелокальности проявляется в том, что отдельный ген обнаруживает континуальные свойства, выступая целостным комплексом, волной, согласно концепции семантического волнового генома П.П. Гаряева.

3. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

Принцип *нелокальности психических феноменов* находит свое отражение в феномене синхронности К. Юнга, согласно которому явления физической и психической реальности имеют параллельное значение. К. Юнг в книгах "*Синхронность и человеческая судьба*" (1955), "*Синхронистичность: акаузальный объединяющий принцип*" (1960) говорит о неизвестном процессе, который пересекает пространство-время и упорядочивает события (подобно архетипу, упорядочивающему сознание человека и человечества), чтобы события физической и психической реальности приобретали параллельное значение, когда казалось бы несвязанные процессы материального мира и человеческой психики положительным образом коррелируют друг с другом. К. Юнг определил синхронистичность как "одновременное наступление психического состояния и одного или нескольких событий внешнего мира, имеющих существенные параллели с субъективным состоянием на данный момент". Пауль Кремер в книге "*Закон последовательностей*" (1919 г.) писал, что последовательности "вездесущи и бесконечны в жизни, природе, космосе".

К этому же смысловому ряду относятся и экспериментальные данные А. Аспекта, которые свидетельствуют, что нелокальный характер квантовых систем является всеобщим свойством природы, а не искусственной ситуацией, сгенерированной в лабораторных условиях [Aspect, Grangier, Roger, 1982]. К подобным же выводам пришел и Л. Мандел (университет Рочестера, штат Нью-Йорк), который пространственно разнёс два пучка света, исходящих из одного источника на достаточно большое расстояние и начал менять с помощью анализатора соотношение между компонентами суперпозиции на одном из них. В силу этих манипуляций интерференционная картина на этом пучке менялась. Но она менялась во втором пучке, картина на котором точно повторяла изменяющуюся картину на первом пучке, с которым экспериментировал Л. Мандел. При чем, картина эта менялась мгновенно в то же самое время, когда менялась картина на первом пучке. Данное изменение интерференционной картины являлось следствием, которое не имело видимой причины. Поэтому это следствие можно соотнести с чудом "элементарного познания", когда фотоны света оказываются обладающими *познавательными способностями*: сигнальные фотоны одного пучка и дополнительные фотоны второго пучка, в определённый момент времени излучаемые своими нелинейными преобразователями, никогда не встретятся – они направляются к своим разным детекторам, лишённые малейшей возможности непосредственно воздействовать друг на друга. Тем не менее, интерференционная картина пучка сигнальных фотонов сразу исчезала, если только дополнительные фотоны второго пучка не доходили до своих детекторов, когда их путь перекрывался непрозрачным экраном. Принято считать, что в эксперименте Л. Мандела обнаруживается всеобщее соотношение неопределённостей в отношении друг к другу пространства и времени, когда не существует физической системы в её пространстве и времени, которые одновременно имеют вполне определённые, точные значения. В любой физической системе при определённых пространственных характеристиках являются неопределёнными ее временные характеристики и наоборот, при определённом времени системы является неопределённым её пространство.

Связность мира, единство физического и психического обнаруживается в контексте анализа вероятностных аспектов реальности. Начиная с 1996 года, резко возросло использование в исследованиях физических устройств – генераторов случайных чисел (ГСЧ). Указанные приборы основаны на записи так называемого *фликер-шума* и компьютерной обработке его сигналов, автоматически отражающих случайный набор чисел в виде нуля и единицы в сериях по 200 бит в секунду и подсчета по специальной программе *вероятности появления этих чисел* и ее отклонения от средних значений при наличии внешних воздействий. Как известно в математике, появление таких чисел при непрерывной работе каждого ГСЧ является абсолютно случайным событием. Согласно международному проекту подобные генераторы были установлены в 60 странах мира, включая Россию, где они работают

непрерывно все годы. Оказалось, что в дни, когда внимание мировой общественности привлечено к каким-либо важным событиям в жизни людей, например, к террористическому акту в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года, смерти известных мировых личностей — принцессы Дианы, Матери Терезы, Папы Иоанна Павла II или к проведению (к результатам) общественно-значимых мероприятий в спорте, культуре (чемпионаты мира, знаменитые кинофестивали), все эти события находят отражение в работе ГСЧ.

Проявляется это в том, что точно в то же самое время, тот же день, час и минуты вероятность повторяемости одних и тех чисел среди всех ГСЧ резко и высоко (до 1%!) статистически достоверно возрастает. Это явление указывает на то, что имеется прямая связь в мировом масштабе между **Глобальным Сознанием** и эмоциональным состоянием людей, причастных к таким событиям, и работой электронных приборов типа ГСЧ. Как полагает физик М.В. Быстров, *фликер свидетельствует о глубокой гармонии, ускользающей от нашего рассудочного понимания. Естественно пришла вера в разумную организацию, установленную Творцом, которую можно понять только как результат творческого процесса*. Как пишет А.П. Дубров, механизм этих явлений и его причины пока неизвестны, но можно предполагать кумулятивное глобальное ментальное влияние огромных масс людей на работу ГСЧ на квантовом уровне и, следовательно, влияние на волновую функцию квантовых объектов и изменение энтропии самой системы. Следует особо отметить, что вообще использование ГСЧ имеет огромную статистику наблюдений, накопленную за более чем 40-летний период исследований в психофизике, а глобальное использование стало их естественным развитием [Дубров, 2006, с. 83-84, 179].

4. ПРИНЦИП ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ НЕЛОКАЛЬНОСТИ

Принцип **логики-семантической нелокальности** обнаруживает ограниченность процедуры познания. Одним из **основных камней преткновения классической теории познания** всегда был и остается аксиоматический принцип построения основ логического движения мысли, выступающего "локомотивом" познания реальности. Дело в том, что линейный процесс этого движения неразрешимо противоречив, ибо процесс доказательства (в контексте логики доказательства) базируется на основаниях (аксиомах), которые невозможно доказать.

Это относится ко всем и всяческим логико-теоретическим построениям, в основание которых обязательно ложатся некие беспрекословные постулаты, теоретические положения, которые невозможно ни доказать, ни опровергнуть (К. Гедель). Поэтому полное и окончательное объяснение и обоснование чего-угодно принципиально невозможно. На основании этого существование нашей реальности теоретически невозможно ни доказать, ни опровергнуть.

Подобна принципиальная трудность обнаруживается и в логике определения, согласно которой для определения предмета нужно сравнить, соотнести его с другими предметами, которые в принципе, если быть до конца последовательным, также должны быть включены в данную процедуру. Поэтому для определения любого предмета следует сравнить его абсолютно со всеми предметами нашей Вселенной, а в объем понятия этого предмета входит содержание понятий всех этих предметов, когда в логический контекст определяемого предмета входят все без исключения предметы нашего мира, то есть каждый предмет "логически" состоит из всех предметов нашего мира, подобно тому, как писал М. А. Марков, каждая элементарная частица состоит из всех элементарных частиц [Марков, 1976, с. 140].

Парадоксальность процесса логического определения Гегель выразил так: если мы определяем нечто как предел, то мы уже выходим за этот предел [Гегель, 1970, с. 197]. Как полагал С. М. Булгаков, "любое определение есть ограничение, любое ограничение есть отрицание" [Булгаков, 1994, с. 207; см. также: Спиноза, 1932].

Данный парадокс находит свое отражение в психологических аспектах буддизма – в **Алмазной сутре** (являющейся одним из краеугольных источников Буддизма, в котором дается ряд парадоксальных диалогов между Буддой и его учеником и который призван развивать парадоксальное мышление человека), приводятся такие фразы: "Ты должен привести к уничтожению все существа, в действительности, после их уничтожения, ни одно не бывает уничтожено. И по какой причине?". "Украшающий земли Будды, не украшает их, это и называется украшением". "Если сознание пребывает в каком-то предмете, то именно тогда оно не имеет пребывания" [Торчинов, 1986, с. 53-63]. Действительно, если сознание пребывает в каком-то предмете с целью его

определения (осознания), то это сознание вынуждено обращаться к другим предметам, с которыми оно сравнивает наш предмет. Именно поэтому сознание не имеет и одновременно имеет пребывание. Поэтому "когда мы говорим об А как об не-А, то мы говорим об А" ("всякая вещь, чтобы быть, должна отличаться от других вещей; но, отличаясь от них, она тем самым при их помощи получает для себя определение как бы возвращается к себе; а это из неопределенной делает ее определенной" (А.Ф.Лосев, "Самое само").

Как видим, для определения (постижения) предмета сознание должно перманентно оставлять предмет и возвращаться к нему. Имеем феномен "*вездесущности сознания*" [Аронов, 1995]. Можно сказать, что "любой предмет имеет некоторое отношение к любому другому предмету и в действительности существует через свое отношение к другим предметам" [Шмаков, 1916, с. 93]. Так, К. Левин в рамках своей психологической теории поля считал, организм и среду неделимым целым [Левин, 2001, с. 37-41].

Для определения же бытия в целом следует сравнить его с тем, чем оно не является – с небытием (ничто), которое, таким образом, вкупе с бытием составляет целостную реальность, о которой, таким образом, согласно ориентальным представлениям, нельзя сказать, иллюзорна ли она, либо нет. Таким образом, если мы попытаемся определить мир в целом, то мы должны сравнить его с тем, что миром не является, то есть с *Ничто* ("**Смысл мира должен лежать вне его**" – Л.Витгенштейн ("Логико-философский трактат"). Получается, что мир в целом определяется через *Ничто*, но *Ничто* как таковое никак не может быть определено, а поэтому мир в целом никак не определяется. Потребность во введении парадоксального *Ничто* в качестве критерия научной доказательности можно проиллюстрировать словами А.К. Сухотина, который в книге "*Парадоксы науки*" писал, что "новая теория, призванная спасти науку от парадокса, сама должна быть парадоксальной" [Сухотин, 1978, с. 14].

Данные рассуждения выступают объяснительной базой логико-семантических парадоксов современной науки (*математической теории множеств*), природа которых коренится в попытке соединить несоединимое – **часть и целое** ("Учение о множествах лежит вне математики, а быть может, и вне науки вообще..." – академик П.С. Александров (глава отечественной топологической школы).

5. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ЭВОЛЮЦИИ (РАЗВИТИЯ) МИРА И ЕГО ЭЛЕМЕНТОВ

Принцип *нелокальности эволюции (развития) мира и его элементов* реализуется в парадоксе развития (телеологическом парадоксе), который заключается в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, ибо в этом случае исчезает разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в потенциально-виртуальном состоянии и не является принципиально новым. При этом если старое возникает из самого себя, то есть существует вечно, то это противоречит аксиомам временного порядка и приводит сознание человека в гносеологический "тупик" [Кармин, 1981, с. 176-181; Бич, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970].

У К. Маркса данный парадокс обнаруживается в том, что капитал возникает в обращении и одновременно не в нем. У Ч. Дарвина новый вид возникает из старого и одновременно не из него [Югай, 1976, с. 22-23].

У бл. Августина суть данного парадокса выражается следующими словами: "Всякое прошедшее уже не есть существующее, а всякое будущее уже не есть существующее, следовательно, как прошедшее, так и будущее есть недостатки в бытии"⁹⁸, что дает нам основание предположить, что мир существует лишь мгновение между прошлым и будущим, в точке границы (точке бифуркации⁹⁹, точке нуль-перехода) между ними¹⁰⁰.

⁹⁸ "Никто не жил в прошлом, никому не придется жить в будущем; настоящее и есть форма жизни" – Артур Шопенгауэр

⁹⁹ "Процесс бифуркации показывает нам, что когда система выталкивается за свой порог стабильности, она входит в фазу хаоса – не обязательно фатального для нее: это может быть и прелюдией к новому развитию. В жизнеспособных системах хаос отступает перед более высокими формами порядка... В природных мирах бывает невозможно предугадать, на какой путь выведет бифуркация. Ее исход не детерминирован ни прошлой историей соответствующих систем, ни их окружающей средой, а только взаимодействием более или менее случайных колебательных движений (флуктуаций) в хаосе этих систем, когда последние достигают критической точки в своей дестабилизации. Какое-то одно из колебательных движений, раскачивающих такие системы, вдруг "закрепляется" (will "nucleate") и затем с большой быстротой усиливается и распространяется на остальную часть системы" [Ласло, 1993, с. 27].

¹⁰⁰ "Но Ахиллес догонит черепаху не потому, что ему предстоит пройти конечное количество точек, ведь движение все равно невозможно. Причем движение не может начаться не потому, что точек бесконечно много, а потому, что не ясен переход из одной точки в другую. Где находится Ахиллес, когда он покидает, например, первую точку и переходит во вторую? Где он находится, когда он между

Исходя из парадокса возникновения, мы можем заключить, что мир в потенциальном (виртуальном, латентном, свернутом, непроявленном) виде содержит в себе все возможные собственные метаморфозы, план своей эволюции, который скрыт здесь как потенциальная модель, или структура его дальнейшей эволюции¹⁰¹. Получается, что структура системы тождественна структуре ее эволюции, поэтому можно утверждать вместе с Т.П. Лолаевым (1996), что "порождение причиной следствия происходит не от прошлого к настоящему (а от него к будущему), а **от того, что есть, к тому, что становится**"¹⁰².

Парадокс возникновения делает **парадоксальным** само **человеческое "Я"**, которое по своему определению уникально, неповторимо, идентично только самому себе и способно совершать свободные поступки (в противном случае человек превращается в биологического робота). Если "Я" человека возникает из мира, то оно уже содержится там в скрытом состоянии и не является новым и неповторимым.

Вдобавок, оно не может совершать свободные поступки, ибо свобода реализуется только сущностью, которая не зависит от детерминизма мира¹⁰³. Получается, что "Я" человека, его личность как уникальная, свободная и неповторимая, вечная и константная¹⁰⁴, есть не от мира сего – то есть является, подобно Абсолюту, принципиально **трансцендентной** миру (бытию) сущностью.

Парадокс развития, который был известен еще древним философам, с новой силой зазвучал в контексте **парадокса процессов самоуправления**: поскольку процесс развития предметов и явлений нашего мира характеризуется направленностью к определенному, а не любому результату [Украинцев, 1972, с. 133], то цель развития предметов и явлений оказывается присутствующей в его начале. Тогда на вопрос, каким образом может детерминироваться процесс развития тем фактором, которого еще нет как объективной реальности, можно дать лишь один ответ – идеально [Югай, 1976, с. 113].

То есть цель развития присутствует в нем как потенциальный (виртуальный, идеальный) фактор, тем более, что потенциально-вероятностный аспект мира, как учит релятивистская физика, является его фундаментальной характеристикой, когда на квантовом уровне последовательность причинно-следственных связей нарушается. В результате чего следствие может предшествовать причине [Цехмистро, 2002].

Парадокс развития, **обнаруживающий фундаментальную роль границ в организации реальности**, в принципе, выражает **парадокс детерминации**, когда принципиально проблематичным является выяснение детерминистского приоритета в любой дуальной паре – частице и волне, внутреннем и внешнем, субъективном и объективном, бытии и сознании, идеальном и материальном и др.

Парадокс развития также выражает и **проблему времени**: поскольку, если исходя из квантовых феноменов, можно утверждать, что мир одновременно предстает как потенциально-возможный, так и актуально-действительный, то пространство и время также являются неразрывно связанными, когда, согласно геометрии Г. Минковского, все, что может произойти, уже существует в будущем и продолжает существовать в прошлом.

двумя точками? Ведь в двух сразу он находиться не может. (Было бы два Ахиллеса). Это размышление и породило иллюзию бесконечности существующего. Ахиллес не переходит из точки в точку. Просто в следующей точке он создается заново. Точнее, в следующее мгновение создается новая картина, в которой Ахиллес находится в следующей точке. Причем эта картина касается всей ситуации в целом. В каждый последующий момент Ахиллес возникает ближе к черепахе, чем в предыдущий. Поэтому он ее и догонит Движения нет. Изменения, вызываемые временем, это то, что мы принимаем за движение". – В.А. Поликарпов ("*Квазиграфические объекты в процессах познания и понимания*", 2012)

¹⁰¹ см. теорию (концепцию) *формирующей причинности* Р. Шелдрейка [Sheldrake, 1981, 2003, 2005].

¹⁰² "Суть дела исчерпывается не своей целью, а своим осуществлением, и не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением" – Гегель [Гегель, 1959, т. 4, с. 2].

В связи с данным выводом, приведем поэтические строки из песни (Александр Лосев, солист группы Стаса Намина "Цветы"):

*Я не знаю как остальные
Но я чувствую жесточайшую
Не по прошлому ностальгию,
Ностальгию по настоящему*

¹⁰³ "Бог есть свобода и дает свободу. Он не Господин, а Освободитель, Освободитель от рабства мира. Бог действует через свободу и на свободу. Он не действует через необходимость и на необходимость... Бог никакой власти не имеет. Он имеет меньше власти, чем полицейский. Категория власти и могущества социологическая, она относится лишь к религии как социальному явлению, есть продукт социальных внушений... религия есть не чувство зависимости человека, а есть чувство независимости человека" (Н.А. Бердяев, "*Самопознание*", с. 162-165)

¹⁰⁴ Личность есть неизменное в изменениях" – Н.А. Бердяев ("*Самопознание*", с. 214).

По существу, парадокс развития отражает **парадоксальный смысл** триадной универсальной модели реальности (**субъект – граница – объект**), в которой субъект и объект (человек и мир) взаимодействуют **принципиально в сфере границы** – нечто третьем – более "глубоком" и более "фундаментальном", чем субъект и объект, взятые в отдельности. **Интерпретация же перехода субъекта в объект в результате развития вне рассмотрения границы приводит к парадоксу этого развития.**

Более того, игнорирование границы приводит фундаментальную и прикладную науку к массе гносеологических и онтологических парадоксов, которые свидетельствуют о том, что при описании реальности наука утратила некое **глубинное интегрирующее начало**, связывающее несводимые друг к другу феномены, такие, например, как частица и волна, внутреннее и внешнее, часть и целое, а также **материя и сознание** – последние, по выражению Д. Бома, выступают вложенными друг в друга проекциями более **фундаментальной сущности**, не являющейся ни материей, ни сознанием в чистом виде.

Что же касается дихотомии материи и сознания, то в силу того, что основной проблемой философского познания выступает проблема, выражающаяся в отношении "человек – мир", данная дихотомия выступает центральной среди myriad иных парных категорий. **В силу единства реальности все парные категории философии и естествознания сводятся к центральной дихотомии – дихотомии материи и сознания.**

Данный вывод становится понятным при рассмотрении **квантовых парадоксов**, выступающих наиболее глубинными и сущностными феноменами реальности, поскольку они реализуются на фундаментальном уровне бытия. **В объяснении квантовых парадоксов фактор сознания играет ключевую роль.** Основным же квантовым парадоксом можно считать **парадокс Наблюдателя**, который (парадокс) обнаруживает **необходимость присутствия сознания (наблюдателя) на фундаментальном уровне бытия.**

6. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОИСХОЖДЕНИЯ ВСЕЛЕННОЙ

Отметим, что принцип нелокальности, проявляющийся в парадоксе развития, реализуется и как **парадокс креативности**, когда мир оказывается созданным Богом из Ничего: религиозно-мифологическое сознание проводит мысль, что все сущее создано Богом "из ничего" (2 Макк. 7, 26), из "невидимого" (Евр. 11, 3) путем расщепления (дихотомического разделения) его на противоположные сущности; этот подход полностью соответствует взглядам современной космологии, которая интерпретирует процесс порождения Вселенной примерно в такой же форме, когда утверждает, что он возник в результате "взрыва" из симметричного "правещества" (фундаментальной вакуумной симметрии, сингулярного состояния материи и др.) путем ее расщепления на вещественную и полевую составляющие.

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. Это Ничто (физический вакуум, эфир) предстает глубинной универсальной средой, которая содержит в себе все и все в себе связывает, что, соответственно, и объясняет принцип нелокальности. Здесь противоречие между единым и множественным может быть представлено с помощью средств аналитической геометрии. Здесь "один и тот же предмет, спроецированный из своего измерения в низшие по отношению к нему измерения, отражается в этих проекциях так, что различные проекции могут противоречить друг другу" [Франкл, 1990, с. 49]. Так, например, если стакан спроецировать из трехмерного пространства на двумерные плоскости, соответствующие его поперечному и продольному сечению, то в одном случае получается круг, а в другом – прямоугольник. Получается, что единое – стакан, и множественное – его проекции, не совпадают, при этом множественно различные сущности оказываются проявлениями единой сущности и по сути являются тождественными формами, однако, эта тождественность наблюдается в более высокой "онтологической плоскости".

7. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

Принцип **нелокальности теоретических объектов** (а также принцип теоретической нелокальности самой реальности) проистекает из факта, что традиционная классическая логика как сущность, которая призвана все доказывать, базируется на аксиомах логики, которые имеют "логический иммунитет". Именно поэтому полное логическое обоснование всех без исключения

положений любой теории невозможно в рамках данной теории. Вывод о том, что в достаточно богатом формализованной языке существуют истинные утверждения, которые невозможно доказать с помощью средств, формализованных в данном языке, – этот вывод, доказанный в теореме К. Геделя, приводит к выводу, что даже вопрос о реальности нашего мира не может быть положительно решенным.

В связи с этим отметим, что в *логике* как науке о выводном знании противоречие между актуальным и потенциальным прослеживается на основе противостояния между логикой доказательства и логикой определения, а также между актуальной классической четкой однозначной логикой (в которой реализуется закон исключенного третьего) и неклассическими многозначными нечеткими (трехзначными, вероятностными, модальными и др.) логиками, а также между процессом доказательства (реализуемом игрой аналитических суждений) и его результатом (выражаемым в синтетических суждениях). При этом логический процесс и его результат оказываются эквивалентными, тождественными: Л. Витгенштейн утверждал, что в логике процесс и результат эквивалентны, когда доказательство есть только механический способ облегчить распознавание тавтологии там, где она усложнена [Витгенштейн, 1958, с. 83]. Кант трактовал синтетические суждения как расширяющие наши знания, а аналитические – как поясняющие то, что уже имелось, хотя и неявно, в посылках [Кант, т. 3, с. 229–231; т. 2, с. 394]. Рассуждения К. Гемпеля подтверждают это: "так как все математические доказательства опираются исключительно на логические выводы из определенных постулатов, то отсюда следует, что математическая теорема, такая, как теорема Пифагора в геометрии, не утверждает ничего, что является объективно или теоретически новым по сравнению с постулатами, из которых она выведена, хотя ее содержание может быть психологически новым в том смысле, что мы не подозревали того, что оно скрыто содержалось в постулатах". Э. Мах о геометрических доказательствах писал следующее: "Но тщательно удаляя из нашего представления все, что попало сюда лишь как прибавка к конструкции, а не через силлогизм, мы не найдем в нашем представлении ничего, кроме одного исходного положения" [см. Шляхин, 1978, с. 185-187].

Таким образом, логическое доказательство содержит в себе его цель. Подобным образом можно говорить о парадоксе цели в *физике*: катящийся с горы мячик заранее "знает" конечную цель, куда он прикатится, поскольку он выбирает оптимальный путь по линии наименьшего сопротивления. Получается, что цель движения мяча, определяющая траекторию его движения, заранее присутствует в нем в потенциально-виртуальном состоянии.

В *психологии* существуют множество подобных примеров (находящие выражение в таких явлениях, как опережающее отражение, simultанное узнавание, прекогниция и др.), например в психологии образа имеется парадокс simultанного (мгновенного) узнавания объекта, когда будущий объект как бы заранее присутствует в поле восприятия субъекта. Подобным образом многие домашние животные (собаки, кошки) заранее знают о приближении к дому своего хозяина.

В *релятивистской, квантовой физике* иногда говорят о волнах будущего, которые проникают в настоящее, о вероятностных функциях элементарных частиц, когда их локализация представляется вероятностной характеристикой, поскольку весьма проблематично определить местонахождение например электрона, когда поэтому говорят об "электронных облаках". Поэтому в неклассической релятивистской физике вероятность понимается как фундаментальная характеристика реальности, наряду с актуальностью.

8. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ БЫТИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

Принцип *нелокальности бытийного пространства человека* проявляется в антропном принципе. Антропный принцип (антропные космологические аргументы, принцип космологического дополнения [Казначеев, Спиринов, 1991, с. 12]), основывается на факте, установленном астрофизиками: возникновение разумной жизни вытекает из структуры физического мира и особенностей его развития. Такая Вселенная не сводится к простой сумме своих частей. Целостность ее является определяющим, управляющим и гармонизирующим фактором для поддержания устойчивости и эволюции всех частей [Всеміром, 2008]. Но вероятность возникновения этой структуры приближается к нулю, поэтому следует предположить [Гулыга, 1989], что или одновременно существуют все возможные миры, в одном из которых имело место совпадение, согласование множества факторов и величин, или что наличествует некий скрытый принцип, организующий Вселенную определенным

образом. Дело в том, что множество физических величин и констант, характеризующих нашу Вселенную, оказываются очень тонко "подогнанными" друг к другу. Незначительное изменение только одной из них приведет к гибели мира. Таким образом, мир существует в очень узких физических рамках, когда изменение одного из его элементов необходимо повлечет за собой кардинальное изменение целого мира (П. Девис). Здесь целое и часть оказываются тождественными, поэтому все множество элементов Вселенной должно выступать проекцией *Единой Сущности*, иначе эти элементы не могли быть столь гармонично согласованными друг с другом.

Один из радикальных выводов антропного принципа – "Вселенная создана для человека" (что, помимо прочего, проявляется в *парадоксе малой вероятности жизни*, который основан на понятии энтропии. Например, по Г. Кастлеру, вероятность самопроизвольного зарождения жизни во Вселенной не превышает 10^{255} , что ничтожно мало отличается от нуля). Более того, мир не только существует ради человека (сознания), но и иницируется этим сознанием, что находит воплощение в квантовом парадоксе "*Наблюдатель*" (состояние частицы зависит от самого акта измерения или наблюдения. Не измеряемый и ненаблюдаемый электрон ведет себя как волна – поле вероятностей. Стоит подвергнуть его наблюдению в лаборатории, и он схлопывается в частицу, твердый объект, чье положение можно локализовать), согласно которому единственным условием актуализации реальности является наличие внешнего наблюдателя, то есть некоторого рефлексивного Начала.

9. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ СОМАТИЧЕСКИХ И ПСИХИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОРГАНИЗМА

Согласно принципу *нелокальности соматических и психических феноменов человеческого организма*, человек и мир в контексте здоровья едины, когда болезнь оказывается полезной приспособительной реакцией организма, а сознание человека – универсальным фактором реализации его соматического и психического здоровья, что иллюстрируется сентенцией: то, что человек критикует, что ненавидит – тем он становится; то, чего он боится – настигает его [Maslow, 1976].

Болезни как приспособительная реакция (С.Н.Давиденков, И.В. Давыдовский, А.Маслоу, К. Лэинг, Р. Хамер и др.) [Давыдовский, 1962, 1966, 1968; Давиденко, 1946; Laing, 1968, 1982; Maslow, 1976], выступают "важными специальными биологическими программами природы", созданными ею для оказания индивиду помощи в период переживания эмоционального и психологического дистресса (Р.Г. Хамер), негативные качества человека – положительными ресурсами его психики (гуманистическая психология), а сам человек оказывается мыслящим не мозгом, но полевой формой

105

¹⁰⁵ Об этом свидетельствует, например, *гидроцефалия* – заболевание мозга, при котором он практически полностью наполнен водой, а носителя такого мозга при этом нельзя отличить от нормального человека. Как пишет Г.С. Шаталова в книге "*Здоровье человека: Философия, физиология, профилактика*", "Потенциальная емкость такого рода памяти грандиозна. Уплотнение памяти при использовании трехмерной голограммы достигается за счет того, что в головной мозг может "впечатываться" одновременно множество голограмм, каждая из которых может быть считана независимо. Аналогия трехмерной голограммы с мозгом простирается, по-видимому, гораздо дальше создания сверхплотной памяти. На основе т. н. безпорной трехмерной голограммы можно осуществить ассоциативную память. Ее свойства весьма родственны процессам нашего мышления. По существу, каждый из нас встречается с этим фундаментальным свойством мозга каждую минуту своей сознательной жизни: коснулся нашего слуха небольшой отрывок полузабытой мелодии, и вот уже вся симфония зазвучит в нашей голове, принес ветер какой-то аромат, и в памяти возникает образ цветка. Скажу сразу: приведенная здесь гипотеза о механизме хранения информации в нашей памяти далеко не единственная, и в целом проблема человеческой памяти еще очень далека от своего разрешения. Если я и обратила ваше внимание на голографическую модель хранения информации, то с одной только целью: показать принципиальную возможность получения целостного моментального изображения окружающего нас мира, причем не просто его интегрального зрительного образа, а мира, наделенного своими неповторимыми запахами, звуками и даже вкусом, мира, одномоментно воздействующего на все наши органы чувств. Хочу особо выделить слово "одномоментно", поскольку в нем кроется ключ к постижению того, что мы именуем гармонией живой и неживой природы. В чем же заключается ее, гармонии природы, секрет? В том, что в ней каждая деталь, черточка, штрих находятся в единственно возможном в данный момент сочетании и, главное, взаимодействии с другими деталями. Причем в не столь уж отдаленном не только по геологическим, но даже и по историческим меркам, прошлом, человек не отделял себя от природы, не мыслил своего существования вне ее, сливался с ней в единое гармоничное целое, с детства постигая ее язык, органично включаясь в информационное поле природы".

Данные выводы находят экспериментальное подтверждение: "Весной 1997 года американский Центр по исследованию мозга пришел к выводу, что мыслительные процессы осуществляются не мозгом, а некими внешними "полевыми" структурами. Мозг и центральная нервная система выполняют при этом как бы функцию коммутатора. Но это было известно человечеству еще тысячелетия назад! В восточных философских воззрениях утверждалось, что человек, в частности, представляет собой многомерную структуру – видимое и осязаемое обычными органами чувств физическое тело и воспринимаемые на сенсорном уровне эфирное, астральное, ментальное, бутхальное, атмическое... И при этом утверждалось мгновенное взаимодействие на любом расстоянии". – В.Ю. Рогожкин ("*Эниология*"). "Жизнерадостный американец по имени Карлос Родригес живет практически без мозга. У него нет лобных долей, да и вообще мало что есть в черепной коробке после страшной автокатастрофы. Но он ничем не отличается от других людей... когда носит шапку. Существует также описанный случай 16-го века, когда анатомировали мальчика, скончавшегося спустя 3 года после тяжелой травмы черепа. При вскрытии у него не нашли мозга. Как он жил эти три года? Ряд ученых полагает, что существует так называемый "брюшной мозг". И действительно, в желудке и кишечнике около 100 миллионов нервных клеток, куда больше, чем в спинном мозге,

При этом на первый план выходит духовно-моральный фактор личности, получает развитие *холистическая медицина*, которая с начала 90-х годов XX века сначала в США, а затем и в Европе, на постсоветском пространстве получает широкое распространение как альтернативное направление в рамках традиционной медицинской практики ("*Холистическая медицина – медицина будущего*", сайт *ezoterik.org*). "*Непродуктивная концепция симптоматического лечения*" (термин Г.С.Шаталовой) начинает постепенно сдавать свои позиции.

Согласно пяти биологическим законам, открытым Р.Г. Хамером, заболевания не являются, как полагалось ранее, результатом дисфункций или злокачественных процессов в организме, но скорее "*важными специальными биологическими программами природы*" (СБП), созданными ею для оказания индивиду помощи в период переживания эмоционального и психологического дистресса. Все медицинские теории, официальные или "альтернативные", прошлые или настоящие, основаны на представлении о болезнях как "дисфункциях" организма. Открытия доктора Хамера показывают, что в Природе нет ничего "больного", но всегда все наполнено глубоким биологическим смыслом.

Теперь "Под здоровьем ... понимается вовсе не отсутствие болезней, а возможность индивидуальности таким образом пронизывать члены собственного существа, чтобы мог раскрыться весь потенциал телесных, душевных и духовных способностей, благодаря чему возникает свобода действовать в соответствии с собственными "предрасположенностью и предназначением"... здоровье лишь в малой степени обусловлено биологическими факторами, – на удивление, значительно больше оно зависит от душевно-духовных условий, которые человек может научиться создавать себе сам... основа человеческого здоровья лежит, в первую очередь, не в биологической плоскости, а в области душевно-духовных способностей, которыми располагает человека для противостояния жизненным кризисам. К таким способностям относятся, прежде всего, способность переживать душевную связь с миром и способность к жизненной устойчивости (сила притяжения и преодоления преград). Это не врожденные таланты: они закладываются вначале через воспитание, а позже через самовоспитание ставшего взрослым человека и могут быть развиты" [*Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 13, 50*].

Организм начинает пониматься на нечто целостное, которое реагирует на воздействия внешней среды целостно-интегральным способом, что доказывается реакцией организма на стресс¹⁰⁶. При этом сама медицина в своем развитии изменила две лечебных стратегии – *гомеопатию* (лечение подобным¹⁰⁷) и *аллопатию* (лечение противным) [*Лупичев, 1990, 1994*]. Сейчас мы становимся свидетелями движения медицины в направлении так называемой народной, то есть в сторону духовно-мистических практик, о чем Р. Гербер, творец вибрационной медицины говорит следующее: "*В будущем медицинская практика изменится, перейдя от преимущественно физических способов лечения тела к методам духовного и ментального целительства, которые, восстанавливая гармонию между душой и сознанием, устранят и саму причину заболевания*" [*Гербер, 2001, с. 250*].

10. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ОБЪЕКТОВ ВСЕЛЕННОЙ

Принцип *нелокальности объектов Вселенной*, каждый из которых лишен внутренней сущности, обнаруживает принцип самоподобности и внутренней целостности – феномен фрактально-голограммной организации человека и мира.

Данная нелокальность реализуется в *термодинамическом парадоксе* (согласно второму началу термодинамики, любая физическая система, не обменивающаяся энергией с другими системами

например. Что до Родригеса, то личность его совершенно не изменилась после того, как у него удалили больше 60% головного мозга, не изменилась память и когнитивные способности. Чем же он думает? Ответить на этот вопрос ученым еще предстоит" (http://content.directadvert.ru/news/txt/?id=56937&da_id=3489275).

¹⁰⁶ Как показал Г. Селье, любое специфическое стрессорное воздействие на организм вызывает у него единую реакцию, которую можно определить как "симптомы болезни вообще". Здесь целостность человеческого организма проявляется в том, что на любой негативный раздражитель внешней среды организм отвечает стрессом, приводящим к различным заболеваниям, при этом стресс сопровождается набором неспецифических реакций организма, общих для всех без исключения болезней. Получается, что у истоков заболеваний лежит универсальный фактор, приводящий к ослаблению жизненного тонуса организма и сужающий его жизненное пространство. В дальнейшем имеет место нарушение нормального режима функционирования одного из "слабейших" звеньев этого организма, что и называется конкретной болезнью.

¹⁰⁷ Гомеопатия реализуется и в контексте метода *литорефлексотерапии*, разработанного О.Г. Торсуновым (лечение камнями и минералами); как утверждается, данный метод эффективен при лечении практически всех хронических заболеваний и не имеет аналогов в мире (<http://www.torsunov.ru/ru/about-author.html>).

(для всего мира такой обмен с "другими" системами исключен) стремится к наиболее вероятному состоянию – состоянию максимальной энтропии, или хаоса, покоя. Однако, в мире, который рассматривается естествознанием как нечто вечное, мы наблюдаем прямо противоположное), *парадоксе "скрытых масс", или "темного вещества"* (масса Вселенной оказывается намного больше массы, полученной на основании расчетов, базирующихся на современных представлениях о веществе и энергии), в *парадоксе "дефекта масс"* (масса ядра элементарной частицы не равняется сумме масс входящих в него элементов), в принципе неопределенности Гейзенберга. Невозможно одновременно точно измерить скорость и положение квантового объекта. Чем больше мы сосредотачиваемся на одном из этих показателей, тем более неопределенным становится другой. Данный принцип реализует противоречие между континуальным и дискретным аспектами Вселенной: для определения положения следует поставить на оси времени точку, то есть то, что не обладает длительностью. А для определения скорости нам нужны две точки и отрезок времени между ними. Данный парадокс реализуемый в древних парадоксах, типа "Черепаша и Ахилл", О.Л.Кузнецовым и его соавторами, понимается так: "Возьмем такой пример. Допустим, летит снаряд со скоростью 1000 метров в секунду. Какой бы отрезок на оси времени мы ни взяли – всегда будет отрезок: одна десятая, одна сотая, одна тысячная доля секунды. Одна тысячная доля секунды длится порядка 200 миллисекунд. Где находится снаряд на протяжении одной тысячной секунды? Он находится в точке "А" и в то же самое время (в ту же самую одну тысячную секунды) в точке "В" на расстоянии метра от "А". Он находится в точке "А" и во всех точках траектории с длиной в один метр. Это диалектическое противоречие и является базой для того, чтобы математически описывать действительный мир. Поэтому, если мы хотим описывать движение, процесс, ход, течение мы должны зафиксировать, что же **в то же самое время остается без изменения**. Если мы стоим на позиции классической логики или, в современном языке, на позиции математической аксиоматической теории, то наше суждение о мире, в котором мы живем, можно представить в виде **АНТИНОМИИ**: 1. Мы живем в мире, в котором НИЧЕГО НЕ ИЗМЕНЯЕТСЯ. 2. Мы живем в мире, который ИЗМЕНЯЕТСЯ. Умозаключение Гегеля имеет вид: Мы живем в мире, в котором ВСЕ ИЗМЕНЯЕТСЯ, но в котором каждому ИЗМЕНЕНИЮ соответствует нечто НЕ ИЗМЕНЯЮЩЕЕСЯ" [Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001].

С другой стороны, все предметы нашего мира объединяются в класс предметов нашего мира на основе некоторой универсальной особенности (свойства), присущей абсолютно всем предметам и посредством этого являющейся абсолютной сущностью, поскольку ее невозможно зафиксировать, определить через иные свойства из-за ее уникальности, неповторимости, "несравненности". И в то же время эта уникальная особенность целостна, вездесуща (нелокализуема), подобно материи или пространству.

Как писал Гегель, *целое* является условием частей, но в то же время оно само является предпосылкой частей [Гегель, 1971–1974, т. 2, с. 154], при этом каждый элемент *целого* принципиально необходим ему, поскольку без него целое уже не будет таковым, поэтому *целое онтологически равняется частям, а части – целому*. Данный вывод иллюстрируется квантовыми постулатами Н. Бора, положенными в основу теории атома, и показывающими, что переход атомов из одного состояния в другое представляет собой групповую операцию, поэтому атом – это целокупность элементов, полагающих друг друга.

Нужно также сказать и то, что мир в качестве универсума предстает как нечто единое, где каждый предмет или явление является неотъемлемой частью *целого*, то есть является тем, без чего мир как целое существовать не может. Поэтому каждый элемент мира является уникальным и имеет абсолютную ценность для мира в целом и для каждого отдельного его элемента. Мы видим, что *каждая вещь во Вселенной, да и сама Вселенная, предстают пред нами как нечто абсолютное, сверхценное и нелокализуемое*.

Здесь мы обнаруживаем и *нелокальность свойств предмета*, когда отдельное свойство предмета, объединяясь в целостность в силу принципа надддитивности (синергетического феномена системной целостности) – лишается определенности.

11. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ГРАНИЦЫ

Согласно принципу *нелокальности границы*, последняя принципиально не может быть локализована, ибо она может принадлежать как предмету, так и среде, в которой предмет

находится. Граница как парадоксальная сущность отражается в понятии "*эволюционной середины*", или "*переходной ступеньки*" от *одного качества к другому*, в сфере которой старого качества уже нет, а нового – еще нет; ее Аристотель, Гегель и др. называли "*средним термином*" по отношению к понятиям, которые фиксируют изначальное и завершающее качественное состояние объекта, развитие которого анализируется; в философской литературе отношение таких "*полупротивоположностей*" называют *контрмедиальным*, в отличие от контрарного отношения, отражающего "полную" полярную симметричную противоположность предметов и явлений (например, движение и покой, тьма и свет, субъект и объект), и в отличие от контрадикторного отношения (темное – нетемное, то есть, не несветлое; субъект и не-субъект); попытку анализа этой контрмедиальной, равновесной, межкачественной ступени процесса развития мы находим в гегелевской *диалектике*; Гегель рассматривал 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*).

Здесь имеем вскрытый гештальт-психологией и гештальттерапией феномен парадоксальной суперпозиции полярных членов триады (*предмет – граница – фон*, или *Я – граница – не-Я*, *внутреннее – граница – внешнее*), которая 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].

В гештальттерапии данный парадокс реализуется в соотношении *фона и фигуры* (феномен Е.Рубина), когда невозможно сказать, чему принадлежит граница – предмету или фону.

Итак граница как сфера связи и взаимодействия субъекта и объекта (которые воплощают два любых взаимодействующих противоположных начала) имеет парадоксальное содержание, ибо она может принадлежать: 1) как объекту, 2) так и субъекту, 3) первому и последнему одновременно, 4) ни тому, ни другому. В силу такой *универсальной координации* граница (а в более общем понимании – любое граничное явление) есть категория, отражающая целостность, связь, отношение, которое, как полагал А.И. Уемов, составляет предметы из элементов [Уемов, 1963].

Если принять к сведению то, что с точки зрения нетрадиционных логик (соотносящихся с ориентальной логикой "четырёх альтернатив") между субъектом и объектом в плане логического и онтологического предпочтения (выражающего вопрос, что первично, субъект или объект) существуют четыре альтернативы (1. субъект, 2. объект, 3. и то, и другое, 4. ни то, ни другое [Урманцев, 1993; Дюмулен, 1994, с. 234; Игноллс, 1975]), эти альтернативы можно соотнести с этапами развития диалектического противоречия: *тождество* (и субъект, и объект) – *отличие* (объект и субъект как отдельные сущности) – *противоположность* (ни субъект, ни объект, поскольку они исключают друг друга).

Эти четыре альтернативы в буддизме отождествляются с четырьмя уровнями постижения реальности человеком: "На первой и второй стадиях иллюзию преодолевает соответственно субъект и объект... На третьей стадии отбрасываются и субъект, и объект, но различие между ними все еще остается. Этот уровень отрицания относится к состоянию сознания в предельно напряженном созерцании. Только на четвертой стадии достигается отсутствие всех противопоставлений субъекта и объекта. Реальность осознается в ее окончательном единстве" [Дюмулен, 1994, с. 142, с. 234–235].

В *экзистенциалистическом понимании* человеческая реальность рассматривается как имеющая принципиально *промежуточный* характер, как таковая, которая зависит от чего-то иного, что уже не есть человек. Экзистенция как *граничная сущность* понимается философами как нечто внутреннее, которое постоянно переходит во внешнее предметное бытие, выражающее собой "неподлинное существование". Здесь обнаруживается схема перехода к подлинному существованию, которую разработал С. Кьеркегор. Он выделил *три основные стадии восходящего движения к "подлинному существованию"*, то есть к экзистенции: *эстетическую, этическую и религиозную*. Принцип эстетической стадии – детерминация внешним и ориентация на наслаждение. Принцип этической стадии – долг. Это уже самоопределение субъекта, осуществляемое рассудочным образом. Данная абстрактность морального закона преодолевается только на религиозной стадии существования, когда человек *невероятным усилием воли* отказывается от прежних привычек,

принимает страдание как принцип существования, приобщаясь к доле распятого Христа. При этом человеческое существование оказывается насквозь парадоксальным. Э. Гуссерль, творец феноменологической редукции (в которой на первый план выдвигается смысловая связь сознания и мира и просмотр сквозь нее всех многообразных отношений человека и мира, *что, к стати, мы и используем в своем анализе*), говорит о парадоксе человеческой субъективности, которая одновременно есть и конституирующий мир субъект, и существующий в мире объект, а также расширяется до парадокса универсальной интересубъективности, которая как человечество, заключающее в себе всю совокупность объективного, есть часть мира и в то же время конституирует весь мир.

Сущность границы реализуется в парадоксе *Наблюдателя*, вскрытого в эксперименте по интерференции/дифракции электронного пучка на двух щелях: если направить на мишень, в которой проделаны два отверстия, потоком электронов (одиночных), и просто фиксировать их прохождение через мишень на фотопластинку, расположенную за ней, то на пластинке будет наблюдаться обычная волновая интерференционная картинка. Однако когда между мишенью и фиксирующей пластинкой поставить детекторы, определяющие, через какое из двух отверстий прошёл электрон, регистрируя их прохождение, то в этом случае срабатывать всегда будет только один из детекторов и картина начинает отличаться от интерференционной, то есть она становится такой, как если бы электрон начал проявлять себя исключительно как частица. Более того, если один из детекторов убрать и не фиксировать прохождение фотона, интерференционная картина на экране все равно исчезает.

Одно из объяснений данного эффекта: волновое поведение электрона заключается в том, что с ним связана волновая функция, выражающая лишь **вероятность нахождения электрона в той или иной точке пространства** и ничего более. И если за прохождением электрона сквозь мишень не наблюдать, то электрон проходит сквозь обе щели, и затем интерферирует "сам с собой", давая ожидаемую интерференционную картину.

Наличие фиксирующего детектора приводит к тому, что волновая функция электрона схлопывается, коллапсирует, и электрон начинает себя вести как частица, так как детекторы должны зафиксировать конкретный факт прохождения либо через одну, либо через другую щель, но никак не через обе сразу. Нечто подобное мы наблюдаем в мысленном эксперименте Э. Шрёдингера с его кошкой, а также в других иллюстрациях квантовых парадоксов¹⁰⁸. С точки зрения копенгагенской интерпретации это является прямой демонстрацией того, что при измерении (пусть даже с отрицательным результатом) происходит коллапс волновой функции.

При такой интерпретации (копенгагенской) основным объектом описания системы становилась волновая функция, которая характеризует **амплитуду вероятности** обнаружить систему в том или ином состоянии в данной конкретной точке (со временем волновая функция эволюционирует, и эта эволюция описывается уравнением Э.Шрёдингера). Здесь **состояния системы оказываются "размазаны" по времени и пространству**, что интерпретируется как нахождение квантовой системы в нескольких вероятностных состояниях одновременно.

Существует не менее 10 различных интерпретаций (объяснений) представленного парадокса, однако Ашер Перес (автор одноименного парадокса) считает, что интерпретации суть не более чем набор правил для оперирования экспериментальными данными, поэтому единственное требование, которое можно предъявить к интерпретациями заключается в том, чтобы эти наборы правил были эквивалентны друг другу (среди прочего, это связано с тем что математический аппарат у всех интерпретаций одинаковый).

Среди интерпретаций одной из самых признаваемых сейчас является **многомировая интерпретация**, принадлежащая Хью Эверетту (который в свое время из-за критики своей интерпретации вынужден был уйти из физики) и отрицающая коллапс волновой функции. Данная интерпретация предполагает, что исследуемая система и наблюдатель (измерительный прибор) объединены в **единую систему**, когда каждый из возможных вариантов реализации системы оказывается реализован. Поэтому в двухщелевом опыте, если за одной из щелей стоит детектор, то при подлете фотона к поверхности с прорезями Вселенная раздваивается, в результате чего в одной из реальностей наблюдатель регистрирует фотон, а в другой – нет. При этом все бесчисленные

¹⁰⁸ Данный феномен можно пояснить словами – Гершома Шолема: "Где стоишь ты, там стоят и все миры".

Вселенные оказываются частью некоего глобального квантового мира, который никогда не теряет своей когеренции, внутренней целостности.

Среди интерпретаций упомянутого квантового парадокса самое адекватное объяснение не получило значительного развития¹⁰⁹. Речь идет об интерпретации корпускулярно-волнового единства Вселенной, использующего **феномен границы** – некую нейтральную, но в то же время активную сущность – эфир (*физический вакуум, Ничто, фундаментальный квантовый уровень Вселенной* и др.): если постулировать наличие эфира как генерирующе-проводящей среды¹¹⁰, то фотон света предстает корпускулярно-волновой сущностью в силу того, он волновым образом порождается эфиром¹¹¹ как абсолютной сущностью, имеющей абсолютную протяженность, плотность и энергию, представленные в нем в латентном виде. Данный эфир обладает именно граничными – парадоксальными холодно-метаморфозно-нейтральными свойствами, коррелирующими с **фундаментальным квантовым уровнем Вселенной**, на котором она предстает сознательным (имплицитивно, то есть логическим, непричинным образом организованным), целостным нерасторжимым комплексом, где не дифференцируются причина и следствие, часть и целое, прошлое, настоящее и будущее, внутреннее и внешнее, физическое и психическое, актуально-действительное и потенциально-возможное [*Цехмистро, 1987, 2002, 2003*].

Данная граница (*фундаментальный квантовый уровень Вселенной, эфир, физический вакуум, Ничто*) соотносится с "**полем сознания**", постулируемым Г.И.Шиповым, а также с **универсальным семантическим пространством Вселенной** В.В.Налимова и другими подобными категориями. Она также коррелирует с такими понятиями ориентальных религиозно-философских доктрин, как *Нирвана, Пустота, Шунья* и др.

Отмеченное поле сознания (обнаруженное в квантовых парадоксах в виде соотношения неопределенностей В. Гейзенберга и принципа дополнительности Н. Бора) выступает **нейтральной сущностью, объединяющей противоположности**, ибо в сознании человека – его мышлении – мы обнаруживаем подобное явление – *дипластию* – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга [*Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10*].

12. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ КРИТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ (а также ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ВРЕМЕНИ)

Принцип **нелокальности критических состояний (а также принцип нелокальности времени)** выступает продолжением принципа нелокальности границы, фиксирует момент, когда в процессе развития предмета от превращается в другое, повисая в момент превращения предмета из старого в новый предмет как бы "повисает над пропастью" между старым и новым. Для понимания данного явления рассмотрим *теорию критических состояний в контексте термодинамических процессов*. Каждой термодинамической системе свойственны флуктуации. Флуктуация – случайное отклонение величины, характеризующей систему... от ее среднего значения. То есть флуктуация есть "дыхание хаоса", который, как показывает синергетика – является высокоупорядоченной сущностью. Кроме того, в термодинамике используется термин "фаза" – "термодинамическое равновесное состояние вещества, отличающееся по физическим свойствам от других возможных равновесных состояний" [*Физический энциклопедический словарь, 1984, с. 798; Браут, 1967*].

Можно сказать, что переход вещества из одной фазы в другую связан с качественным изменением вещественного образования. Кроме того, данный переход фиксирует критическое

¹⁰⁹ Вот одна из таких интерпретаций: "Самой элементарной формой существования материи по современным понятиям является вакуум. Вакуум, являясь основой всей материи, не может не участвовать во взаимодействиях с актуальным Миром. Взаимодействие между виртуальным и актуальным мирами может быть циклическим. В качестве гипотезы можно предположить, что электроны на атомных орбитах не являются их постоянными обитателями, а только вахтовыми исполнителями. "Отработав" вахту и потеряв часть энергии, они с орбиты возвращаются в вакуум, а на их место прибывают новые, энергичные. Такой цикл позволяет объяснить постулаты Н. Бора, который продекларировал, что электрон на орбите не теряет энергии, хотя и взаимодействует с ядром, поэтому его орбиты это зоны устойчивого состояния атома. Почему электрон не теряет энергию, объяснения не дается, просто постулируется мысленная модель. В качестве рабочей гипотезы предлагается объяснение этого феномена. Потеря энергии, вращающегося на орбите атома электрона, компенсируется энергией вакуума в ходе циклического энергообмена: актуальный электрон – виртуальный электрон. Поэтому электрон это не частица на орбите, а облако вероятных его местонахождений. Актуализация может происходить в случайных областях "орбиты" [*Попов, Крайнюченко, 2003*].

¹¹⁰ Известно, что любая точка разворачивающейся волны выступает как самостоятельный генератор-источник вторичных волн (*закон Гюйгенса-Френеля*).

¹¹¹ Существует мнение, что на самом деле имеются *всего несколько фундаментальных элементарных частиц* – протон, нейтрон, электрон, нейтрино (или электрон, позитрон, фотон, нейтрино) – а все иные элементарные частицы (их несколько сотен) – всего лишь гистерезисные состояния этих фундаментальных элементарных частиц.

состояние, в котором различие в физических параметрах значительно снижено, и в критической точке практически равно нулю (что соответствует отношению контрмедиальности). В критической точке фазовый переход происходит в масштабах всей системы, при этом наблюдается возрастание флуктуаций. Флуктуационно возникающая новая фаза по своим свойствам практически не отличается от свойств исходной фазы [Физический энциклопедический словарь, 1984, с. 330-333]. Рассматриваемые процессы исследует синергетика, изучающая явления "возникновения порядка из беспорядка" во всех сферах бытия человека и космоса. Модели синергетики – "это модели нелинейных неравновесных систем, подвергающихся действию флуктуаций. В момент перехода упорядоченная и неупорядоченная фазы отличаются друг от друга столь мало, что именно флуктуации переводят одну фазу в другую" [Физический энциклопедический словарь, 1984, с. 686; Хакен, 1991].

Следует отметить, что в области фазовых переходов флуктуации не только имеют большую амплитуду, но и простираются на большие расстояния [Пригожин, 1985, с. 150]. Новая когерентная структура представляет собой "крупномасштабную флуктуацию, которая ведет себя как единое макроскопическое целое, несмотря на то, что взаимодействия между элементами среды носят короткодействующий характер, несоизмеримый по своим масштабам с глобальными масштабами корреляции в пределах развившейся флуктуации. В одних случаях речь действительно идет об одной флуктуации, которая, развиваясь быстрее других, согласно принципу подчинения, "захватывает" всю систему, обеспечивая когерентность действия ее элементов. В других случаях одновременно возникает множество флуктуаций, между которыми также устанавливается когерентность, поддерживаемая внешними условиями" [Добронравова, 1996].

Можно предположить, что наш мир перманентно пребывает в критическом состоянии (серии критических состояний), а его некритические стационарные состояния обнаруживаются (моделируются) лишь на теоретическом уровне. Поэтому, поскольку наш мир "погружен" в критические состояния, в которых происходит его изменения как на микро-, так и макроуровнях, то изучение и моделирование критических состояний может считаться основной задачей современного научного исследования, направленного на выявление закономерностей актуализации критических состояний, присутствующих в любом движении (в том числе и в развитии человека) в качестве его основополагающего атрибута.

В матанализе исследование **непонятной функции** реализуется посредством такого прием: сначала мы приравняем аргумент к **нулю**, а потом к **бесконечности**, что дает возможность проследить, к чему стремится функция в двух крайних случаях.

Подобным же образом, при исследовании процесса происхождения мира в контексте парадокса развития мы используем нуль и бесконечность, которые выступают необходимыми исследовательскими инструментами, что позволяет сформулировать два вывода:

- 1) либо мир произошел из нуля (Ничто),
- 2) либо мир вечен (бесконечен).

Если мир происходит из нуля, то это, в свою очередь, предполагает рассмотрение вопроса о происхождении (творении) этого нуля, что обнаруживает необходимость в постулировании Абсолюта как **сознательного** и творческого начала бытия, сотворенного из Ничто посредством его дихотического разделения на Нечто и Антиничто (Г.И. Наан).

Если же мы предположим, что мир есть бесконечность, то есть существует вечно, то наличие **сознания** (нас с вами) в этом мире в силу парадокса развития предполагает, что это сознание оказывается интегрированным в само бытие, которое, таким образом, должно обладать функцией сознания. В этом случае, **бытие должно пониматься как сознание**, или как "поле сознания" со всеми вытекающими из этого последствиями для философской онтологии и естествознания.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что фундаментальным объектом науки, который она долгое время игнорировала, является Сознание как фазово-границный феномен.

В контексте рассмотренного парадокса развития границу можно понимать как некий **сознательный** (разумный) нейтрально-бифуркационный и одновременно трансцендентальный "**нуль-переход**", обеспечивающий бытие Вселенной, а также, видимо, и целостность, непрерывность научной мысли, что в системе теоретико-методологических подходов реализуется в **парадигме** (греч. *paradeigma* – пример, образец; греч. "*paradeigma*", "*para*", "*сверх*", "*над*", "*через*", "*около*", а

"deigma", "проявление", "манифестация") – **"то, что предопределяет характер проявления, манифестации, оставаясь вне проявления"**. В самом широком смысле, это исходный образец, матрица, которая выступает не прямо, но через свои проявления, предопределяя их структуру¹¹². Парадигма – это не проявленная сама по себе и не поддающаяся прямой рефлексии **структурирующая реальность, которая, всегда оставаясь за кадром, устанавливает базовые, фундаментальные пропорции человеческого мышления и бытия**. Специфика парадигмы состоит в том, что в ней гносеологический и онтологический моменты еще не разделены и подлежат дифференциации лишь по мере того, как базовые интуиции, проходя через парадигматическую решетку, оформляются в то или иное утверждение гносеологического или онтологического характера¹¹³.

Отметим также и важный аспект аксиоматики, связанный с **диалектико-парадоксальной сущностью аксиом**: "... аксиомы, которые правильно называть **ПРЕДПОЛОЖЕНИЯМИ**, не могут рассматриваться без своего "отрицания", т.е. **ПРОТИВОПОЛОЖЕНИЯ**. Всякое ПОЛОЖЕНИЕ во всех случаях имеет ГРАНИЦУ, за пределами которой оно "превращается" в свою ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЬ. Этот переход за ненаблюдаемую в математике ГРАНИЦУ, есть изменение КАЧЕСТВА. Этот переход через ГРАНИЦУ, т.е. переход к другому КАЧЕСТВУ, порождает известные математические "трудности": нелинейность, бифуркацию, катастрофу и т.п. – математические термины, выражающие РАЗРЫВ непрерывности, СКАЧЕК или изменение ПРАВИЛА" [Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001].

Отмеченная граница, имеющая нейтрально-целостную природу, позволяет сформировать **единый научный язык**, который является тем инвариантным языком, позволяющим "сшить" систему в целое и рассмотреть все предметные области как группу преобразований с инвариантом. Этот язык можно назвать универсальным (сокращенно LT-язык) [Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001], дающим возможность выражать понятия и законы во всех предметных областях в устойчивых пространственно-временных мерах [Большаков, 2000, с. 128].

В связи с этим можно привести и такой факт. Н.Бурбаки ввели в современную математику теоретико-множественный язык и на этом, одном единственном языке, изложили почти все разделы современной математики. Фундаментальным понятием этого языка является объект, который математики называют множеством. Все множества состоят из элементов. Множество элементов, каждый из которых не тождественен сам себе, то есть является изменяющимся элементом, называется пустым. Множество элементов, каждый из которых тождественен сам себе, то есть обладает свойством не изменяться, образует полный класс [Бурбаки, 1965]. Очень похоже, что в математическом множестве все элементы абсолютно неизменны. С другой стороны, **мир, в котором мы живем, в котором все течет и все изменяется, состоит только из тех элементов, которые относятся к пустому классу**. Это означает, что действительный изменяющийся мир "пересекается" с "математическим миром" абсолютно неизменных объектов лишь в пустом классе. Говоря языком математики, можно сказать, что **"пересечение" "мира математики" и "мира действительной природы" – ПУСТО** [Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001].

13. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ

Мышление выступает граничным феноменом, поскольку граница, как видим, выступает связующим звеном логического движения мысли. Поясним данный вывод:

- 1) Для того, чтобы определить предмет, нужно сравнить его с другими предметами.
- 2) Для этого мы переходим через границу предмета, которая отделяет его от других предметов и мира в целом.
- 3) Данной же логической процедуре подвергается и каждый предмет этого мира, который мы определяем.
- 4) Поэтому в целом в процессе определения всех предметов мира мы вынуждены постоянно вращаться в сфере их границ.

Человек как мыслящее существо способен генерировать парадоксы (проявляя тем самым свою божественную сущность как созданный "по образу и подобию"), поскольку способен соединять в

¹¹² "Парадигма есть набор идей, проживающих свой цикл в науке... Парадигмы являются общенаучным проявлением *монизма*, т.е. несут на себе системную *функцию удержания целого*. И в этом отношении они совпадают с функциональным определением системы как целого". – Н.Н. Александров

¹¹³ Т. Х. Керимов, Е.В. Хомич и др. – <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/b/paradigma.html>

одном мыслительном контексте несоединимые, несовместимые, противоположные сущности, что обнаруживает как дипластию, так и онтологические и семантические парадоксы. При этом мышление в полном смысле этого слова как творческое диалектическое мышление (а не интеллектуальный процесс цифрового компьютера) выступает парадоксальным, поскольку постоянно соединяет противоположности – часть и целое, внутреннее и внешнее, конкретное и абстрактное, субъективное и объективное, знак и предмет, существо и его имя.

В этой связи можно говорить, что парадокс (абсурд) обнаруживает позитивную ценность для развития человека и общества и выступает одним из ключевых социальных феноменов, соответствует высшему смыслу человеческого бытия.

Всякое мышление в его истинной форме есть выход за пределы актуальной данности – конкретной ситуации, конкретного предмета – в сферу абстракции. При этом соединение конкретного и абстрактного совершается в промежуточной между ними области – границы, обладающей парадоксальным смыслом, ибо невозможно сказать, кому из этих вещей, которые она разделяет, она принадлежит. И именно данная граница как принцип преодоления актуального и сущего выступает главным механизмом мышления и трансцендирования за пределы мира, который отделен от Абсолюта именно границей.

Таким образом, в акте мышления мы постоянно выходим за пределы бытия (как принципа детерминизма и актуальной данности), что выступает и механизмом постижения Бога как запредельной сущности. Поэтому каждый акт мышления есть акт постижения Бога и одновременно средство, при помощи которого человек взаимодействует с Богом, составляя с ним единый нерасторжимый комплекс.

Мышление, поэтому, есть подготовка к диалогу с Богом, если оно выступает мышлением по определению – то есть мышлением, в котором реализуется нечто парадоксальное благодаря соединению несоединимого (и постигается Истина "как единство противоположностей" – С.Б. Церетели: "и познаете истину, и истина сделает вас свободными" (*Иоан.*, 8, 32). И самым адекватным предметом мышления есть Бог как парадокс – "неистощимое парадоксальное таинство" (О.Клеман): в Боге парадокс остается неизменным и постоянным, в то время как добывание парадоксов в мире посредством мышления есть акт непостоянный и неупорядоченный. Поэтому мышление о Боге как погружение человека в перманентный парадокс есть молитва (и медитация как соединение противоположностей – противоположных психоэмоциональных состояний).

Мышление как молитва (медитация) есть высший уровень существования и бытия в целом, а также критерий, показатель и механизм реализации личности как свободной божественной трансцендентальной сущности.

Само мышление как способность человека быть *Homo Sapiens* возникает, как полагает Б.Ф. Поршнев, в результате процесса "сбивки мотивов" – соединения противоположных психоэмоциональных состояний. При этом речь (язык) как реализация механизмов второй сигнальной системы, согласно Б.Ф.Поршневу, есть акт суггестии, то есть социального *влияния* (как наиболее общий фундаментальный принцип влияния как такового).

В этом же контексте можно говорить об "вездесущести сознания", о "вездесущести Истины", "вездесущести мышления", которое есть парадоксальная способность соединять противоположности в акте дипластии ("операциональной интеграции", парадоксальном, многозначном, "сумеречном" мышлении, энантиосемии – двойственности, парадоксальности смыслов [*Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982*]) – присущего только человеческому сознанию психологического феномена отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга, то есть способности воспринимать абсурд, соединяя в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения. Примером может служить такая фигура языка, как оксиморон – "живой мертвец", "сильная слабость" и др., что находит отражение в ориентальной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым". Это положение иллюстрируется ориентальной характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что

называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [*Литература древнего Востока, 1984, с. 228*].

Нелокальность мышления проявляется в феномене *постмодернистского мышления*: наш мир отражается и осваивается человеком в виде дуальных дихотомий, однако не сводится к этим дуальностям, в сущностной основе которых находится *нечто третье* – некая промежуточная и нейтральная по отношению к членам дихотомий граничная сущность, выступающая инициатором бытия, а также выражающая сущность Истины как единства противоположностей, что находит свое выражение в феномене *постмодернистского мышления* [*Лукьянец, 1996*], инициаторами которого выступают Жак Деррида, Жан-Франсуа Лиотар, Жак Бодрийяр, Ричард Рорти, Пол Фейерабенд, Рудольф Гаше, Одо Марквард и др.

14. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ

Данный принцип заключается в том, что в своем поведении человек часто не в состоянии соединить две противоположные позиции (установки), когда поведение в чистом виде как адекватный жизненный акт реализуется довольно редко в контексте способности человека к дипластии и парадоксальному мышлению. Потребность в **развитии парадоксального, метафорического мышления** проистекает также из закономерностей социального восприятия действительности, согласно которым это восприятие, как и сам процесс мышления, оказываются искажающими действительность. Данный вывод находит отражение в теориях когнитивного диссонанса, когнитивной дистрибуции, разных механизмах психологической защиты и др., когда "мы не перерабатываем информацию беспристрастно, а искажаем ее таким образом, чтобы она удовлетворяла нашим ранее усвоенным представлением" [*Аронсон, 1998, с. 200*]. В момент когнитивного диссонанса человек стремится освободиться от амбивалентной (двойственной) парадоксальной когнитивной ситуации посредством искажения действительности (что можно проиллюстрировать басней о "зеленом винограде").

Например, когда мы купили некую весьма дорогую вещь, которая потом оказалась испорченной, ненужной, то есть не стоящей заплаченных за нее денег, то мы обнаруживаем две противоположные когниции (предположения) – либо вещь действительно стоящая, либо мы оказались "лохами". Эти две противоположные когниции, во-первых, не могут мирно соседствовать друг с другом в "черно-белом" сознании человека с его двоичной "да-нет" логикой мышления. Во-вторых, в силу внутренней интеграции личности человеку весьма проблематично признать себя лохом, что успешно воплощается в жизнь при помощи изощренных механизмов психологической защиты. Таким образом, человек с большой долей вероятности убедит себя в том, что товар оказался хорошим, либо в том, что товар плохой, но был приобретен в силу совершения особого выкупа своей судьбы и др... либо, на худой конец, в том, что в покупке плохого товара виновными оказываются элементы внешней среды: фундаментальной закономерностью кристаллизации человеческой индивидуальности и социальной реальности является базовая тенденция, согласно которой причиной своих успехов человек всегда считает себя, а неудач – других людей, внешнюю среду, судьбу и др.

Социальная психология обнаружила множество примеров подобных феноменов, когда в проблемной ситуации из-за возникновения когнитивного дискомфорта одновременно придерживаться двух идей (психологических состояний), которые противоречат друг другу, – это значит "флиртовать с абсурдом", а люди, как заметил А. Камю, – это существа, которые тратят свою жизнь на убеждение себя в том, что их существование не абсурдно, то есть является преисполненным определенного смысла. Для преодоления когнитивной амбивалентности люди могут придерживаться одной из двух противоположных когниций (что приводит к искажению действительности), или изменить, метаморфозным образом трансформировать одну из них, в том числе и путем генерации промежуточной – *дополнительной парадоксальной когниции между двумя противоположными* [*Аронсон, 1998, с. 193-195, 200-204*]. Реализация последнего осуществляется именно благодаря применению парадоксально-метаморфозного мышления. Следовательно, процесс принятия адекватного решения, а также восприятия действительности обязательно требует использования парадоксального мышления.

Таким образом, процесс решения проблемы, принятия решения (который выражает сущность человеческого существования, являющегося цепью определенных проблем, требующих решения) в

целом предполагает взаимодействие двух противоположных аспектов человеческой психики, которые "пытаются" победить друг друга и найти общую "функционально-когнитивную почву".

Этот вывод подтверждается рассмотренной теорией когнитивного диссонанса, согласно которой противоречия между двумя противоположными идеями, на которых сосредоточивается человек, часто приводят к тому, что одна из идей либо вытесняется, искажается, либо трансформируется в направлении смыслового ряда *идеи-антагониста*. В результате такого дискретно-линейного процесса утрачивается адекватное восприятие реальности, которая выступает нечто целым и зачастую реализуется как нелинейная сущность.

Здесь мы имеем пример стремления к "выравниванию когнитивных потенциалов", когда решение проблемы заключается в процессе приведения к норме несоответствие между психическим отражением и объективной действительностью, что, как правило, серьезно искажает последнюю.

Данный процесс имеет место не только на логико-поведенческом, психолого-мировоззренческом, но и на психофизиологическом и в целом соматическом уровнях организма, что является причиной множества болезней – психических, психосоматических и соматических. В физиологии это павловская "сбивка мотивов" (конфликт двух противоположных и одинаково сильных мотивов поведения), а также условия возникновения неврозов, которые экспериментальным образом вызываются сильным возбуждением гипоталамуса (при котором одновременно активизируются *оба* его отдела), а также возникают в процессе борьбы противоречивых стремлений человека [Святош, 1982, с. 11-13].

Именно парадоксальное мышление и способность к парадоксальному поведению позволяют человеку реализовать **синергетический принцип метаморфозности мира**, выражающий фундаментальный способ его актуализации – движение и развитие. Любая метаморфоза, воплощающая процесс превращения одного в другое¹¹⁴, является учебно-воспитательным ресурсом, который способствует развитию личности (как принципа самосознания), поскольку развитие предполагает многосторонние и многогранные процессы превращения одного в другое. Можно сказать, что любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как метаморфозные процессы взаимного перехода полярных взаимно исключающих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти...

При этом именно парадоксальное мышление способно воспринять и принять Абсолют, который есть "неистощимое и парадоксальное таинство" (О.Клеман).

15. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ПРОЦЕССА ВЛИЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА МИР И ЕГО ОБЪЕКТЫ

Согласно данному принципу, каждое действие встречает противодействие, когда оказывая влияние на объект, мы обязательно встречаемся с обратным влиянием (действием), не в состоянии создать локальное, то есть необобщаемое воздействие на окружающий мир, оказываясь, таким образом, настолько же зависимыми от этого мира, настолько же и сам мир оказывается зависимым от нас.

Данный принцип реципрокности (обоюдности) любого взаимодействия реализуется в *парадоксе экспериментальной физики и экспериментальной, интроспективной психологии*: мы не можем исследовать предмет, не применяя физических приборов, однако данные приборы не могут не влиять на исследуемый предмет. Поэтому, чем точнее измерение, тем сильнее измерительное устройство искажает, деформирует объект. В психологии наблюдается нечто подобное: чем детальнее структурирование континуума психического опыта (процесса самонаблюдения и наблюдения других), тем больше возникает в этом описании элементов, не относящихся к психическому опыту. Поэтому мы принципиально не можем исследовать предмет (мир) таким, каков он есть на самом деле.

¹¹⁴ и выражающая определенный *кармический* смысл: приведем пример исторических судеб африканских негров, которых нещадно эксплуатировали белые американцы на протяжении более сотни лет – сначала в виде рабов, а потом в виде жертв расовой сегрегации. Сейчас положение метаморфозным образом круто изменилось – из изгоев общества негры превратились в афроамериканцев – наиболее уважаемую часть общества, особенно после того, как президентом США стал Б. Обама. Теперь, малейшее неуважение к лицу африканской расы (как и к еврею) вызывает взрыв возмущения и шквал обвинений в расовой дискриминации.

"Системный или организационный принцип привязывает познание частей к познанию целого; при этом осуществляется челночное движение от частей к целому и от целого к частям. Голографический принцип показывает, что во всяком сложном явлении не только часть входит в целое, но и целое встроено в каждую отдельную часть. Принцип обратной связи, введенный еще Норбертом Винером, позволяет познавать саморегулирующиеся процессы. Причина и следствие замыкаются в рекурсивную петлю: причина воздействует на следствие, а следствие – на причину. Принцип рекурсивной петли развивает понятие регуляции в понятие самопроизводства и самоорганизации; это – генерирующая петля, в которой продукты сами становятся производителями и причинами того, что их производит. Принцип автоэкоорганизации (автономии/зависимости) заключается в том, что живые существа являются самоорганизующимися существами и поэтому расходуют энергию, чтобы поддержать свою автономию; их автономия неотделима от их зависимости от окружения, стали быть, нам нужно их понимать как автоэкоорганизующие существа. Диалогический принцип заключается в установлении дополнительной, конкурентной, антагонистической связи между двумя противоположностями; лучше всего его иллюстрирует формула Гераклита "жить, умирая, и умирать, живя". Принцип повторного введения познающего во всякий процесс познания восстанавливает субъекта и отводит ему подобающее место в процессе познания, ибо не существует "зеркального" по знания объективного мира, познание есть всегда перевод и конструкция. Всякое наблюдение и всякое понятийное представление включают в себя знания наблюдателя, воспринимающего и мыслящего существа. Нет познания без самопознания, наблюдения без самонаблюдения" [Морен, 2007, с. 96].

Рассмотренные феномены находят свое воплощение в философской системе А. Шопенгауэра, который полагал, что субъект является "носителем" мира, ибо "только для субъекта существует все, что существует" [Шопенгауэр, 1880], а с другой стороны, "субъект как таковой, тоже обусловлен объектом... Сознание без предмета не есть сознание" [Фил. энцикл., 1989, с. 391].

Данная мысль весьма близка учению Э. Маха и Р. Авенариуса о "принципиальной координации" ("нет субъекта без объекта и без объекта нет субъекта"), преломляющего одну из основных сентенций буддизма: личность и солнце, которое она отражает, есть "единый узор", целостный нерасторжимый комплекс [Розенов, 1918].

Ж. Пиаже писал, что субъект и объект (человек и мир) принципиально неразделимы в процессе взаимодействия и "именно из этого нерушимого взаимодействия вытекает действие, источник познания" [Пиаже, 1965], когда, как установлено психологическими исследованиями, любой рецептор есть одновременно и эффектором [Дубровский, 1980, с. 101].

Деятельность, поэтому, есть своеобразный фокус единства субъекта (сознания) и объекта (бытия), выступающих полюсами данной деятельности, а ее расчленение на взаимодействующие компоненты – это всегда условная акция [Мамытов, 1980]. В связи с этим понятными становятся слова Жоржа Батая, который заметил, что "В конце концов, в опыте достигается сплавление объекта и субъекта, поскольку сам он – как незнание – будет субъектом, а как неизвестность – объектом. И пусть беснуется сознание – непрестанные поражения служат опыту так же верно, как и крайняя покорность".

Можно сказать, что "субъективность сама входит в объективную реальность... является элементом ее определения, а не располагается где-то над ней в качестве воспаренного фантома физических событий" [Зинченко, 1977].

А. И. Герцен подчеркивал, что "мышление не делает чуждую добавку, а продолжает необходимое развитие, без которого вселенная не полна" [Герцен, 1946].

Как отмечал Гегель, истинная природа мышления состоит в непрекращающемся синтезе утверждения и отрицания, в тождестве тождества и не-тождества, а самое главное в разумном познании – удержать положительное в его отрицательном. При этом становление, по Гегелю, это единство бытия и ничто в их движении, а "определенность" – отрицание, которое вместе с тем есть и утверждение [Гегель, т. 5, с. 106].

В целом идея парадоксального единства субъекта и объекта, бытия и сознания проводится не только в философии [Аронов, 1991, 1995; Лекторский, 1980; Гете, 1964], психологии [Василюк, 1984; Рубинштейн, 1974, с. 331; Смирнов, 1985], но и в богословии. Так П. А. Флоренский исходил из признания разума причастным бытию, а бытия – причастным разумности [Флоренский, 1914, с. 73].

Он полагал, что в "мистическом переживании субъект знания и объект знания суть едино" [Флоренский, 1916, с. 52]. В.Н. Лосский считал, что Библия, как образец мистического единства идеального и материального, представляет собой смысловой континуум; события там "развертываются по законам той логики, которая не отделяет конкретного от абстрактного, образа от идеи, символа от символизируемой реальности" [Богословские труды, сб. 8, 1972].

Субъект-объектное единство отражено в отношении неопределенностей В. Гейзенберга, а также в принципе дополнительности Н. Бора, концептуализирующем нерасторжимое единство двух относительно противоположных видов материи – вещества и поля [Бор, 1970], которые, будучи противоположностями, соотносимы с категориями бытия и небытия [Библер, 1976] и которые интегрируются в чем-то третьем, в некоей более "высокой" реальности, являющейся, как полагал Д. Бом, ни материей, ни сознанием в чистом виде [Капра, 1994, с. 297; см. также: Сатпрем, 1989, с. 70]. Данное "третье" соотносится с категорией "целого" (в нем синтезируются единое и множественное [Лосев, 1990, с. 19-22]), занимающее выдающееся место в сфере концептуальных построений, объясняющих сущность живого и механизмы его развития [Югай, 1976; Баникадзе, 1968; Туровский, Туровская, 1993]. Субъект-объектное единство фиксируется здесь в качестве единства таких категорий, как онто- и филогенез, стимул и реакция (когда всякий рецептор является одновременно и эффектором), субъективное и объективное, когда обнаруживается единство влияния внешней среды и фактора наследственности в процессе формирования живых организмов и т. д.

Парадоксальность связи между субъектом и объектом обнаруживается на уровне психосоматическом, где наблюдается практическое отсутствие дифференциации между реальными и мнимыми раздражителями в плане психофизиологических реакций на них организма, при этом организация окружающей человека сенсорной реальности во многом зависит от адаптационных процессов, когда, например, у человека, который носит очки, которые переворачивают изображение предметов, спустя некоторое время исчезают перцептивные искривления пространства [Кликс, 1983]. На Востоке "Истинная Реальность" достигается через нивелирование противостояния субъекта и объекта, что дает "вечное знание", лишенное "связей и столкновений" [Костюченко, 1983, с. 101], что напоминает целостное синтетическое знание, где логические термины представлены в "свернутом" виде.

16. ПРИНЦИП ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЙ НЕЛОКАЛЬНОСТИ

В гносеологическом корпусе результатов познания мира содержатся законы, закономерности (например, законі діалектики, универсальная парадигма развития и цикличности), а также многочисленные теоретические и практические приложения к феномену "золотого сечения" и др., что говорит о принципе повторяемости, а поэтому нелокальности (неуникальности) феноменов реальности.

Парадигма цикличности (в которой проявляется нелокализованность причин Дж. Белла) обнаруживает феномен циклической причинности, понимание которой можно раскрыть в процессе рассмотрения категории причины-следствия в контексте соотношения причинности и модусов времени и вечности. Можно заключить, что, как полагал буддистский философ Гаудапада, причину и следствие невозможно мыслить как разъединенными во времени в силу их внутренней соотнесенности, так и существующими одновременно, поскольку в данном случае исчезает отличие причины-следствия от связей иного рода, таких, как взаимодействие частей организма (синхронические связи), придающее ему статус целостной системы. И если причинно-следственная цепь линейна, диахронична, то без первой и конечной причины она "повисает в воздухе" (в контексте модуса вечности), а если данная цепь циклична, синхронична, то причина и следствие оказываются недифференцируемыми, взаимообусловленными, подобно "порождению отца сыном" [см. Костюченко, 1983]. Если говорить о Вселенной в целом, то применяемая к ней модель замкнутого мирового времени (то есть циклического детерминизма) ведет к отступлению от принципа причинности [Уитроу, 1964], к нарушению аксиом временного порядка [Ахундов, Баженов, Чудинов, 1976]. С другой стороны, теоретически время должно быть конечным по крайней мере в направлении к прошлому [Кармин, 1981, с. 176–181], что обнаруживает принципиально неразрешимую проблему рождения Вселенной, которую принципиально невозможно определить как конечную, либо бесконечную в пространственно-временном отношении. То есть к мировому

пространству и времени в целом не применимо ни понятие метрической конечности, ни понятие метрической бесконечности [Мостепаненко, 1970].

17. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Самосознание человека которое достигается (формируется, развивается) и реализуется в сфере свободы – "нейтральной точке", в которой человек освобождается от всех и всяческих экзистенциальных модальностей, представленных в этой нейтральной точке в виде целостного недифференцированного комплекса, который на языке классической логики интерпретируется в виде таких категорий, как парадокс, антиномия, апория, чудо, абсурд, хаос.

Отметим также, что высшей целью, наиболее вершинным достижением человека как представителя *Homo sapiens* 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 (таких, как наука, религия, искусство и др.), но и системоформирующим свойством личности.

Известно, что сущностью личности, необходимым и достаточным условием ее кристаллизации выступает принцип надситуативности – свобода человека от детерминизма – причинной обусловленности мира (Вселенной, бытия в целом). Как показывает анализ научной литературы, психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознавать себя, смотреть на себя со стороны.

В этом плане реализуется и феномен человеческой рефлексии как способности посмотреть на себя со стороны, что позволяет понимать рефлексия как автокаталитическую реакцию, перенос управления на параметры самой системы управления [Голицын, 1987].

Осознание человеком себя (личностью) как возможности посмотреть на себя и Вселенную со стороны реализуется в нейтрально-парадоксальном состоянии, выступающей последней инстанцией личности, ее стержнем, тем самым последним гомункулусом, который позволяет человеку наблюдать себя и мир.

Принципиально важно отметить, что такая позиция стороннего наблюдателя, предполагающая способность личности посмотреть со стороны на человека как существо, детерминированное бытием, в которое 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, быть вне 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, выступающим, по определению, свободной от мира Сущностью, 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 холонную 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. Это единство реализуется в результате всеобщей взаимосвязи, на основании которой и кристаллизуется Вселенная как *Целое, Тотальное, Единое* (что находит выражение в фигурировавшем когда-то в философии "четвертом законе диалектики" – "всеобщей связи явлений").

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических, ценностно-поведенческих, образовательно-педагогических следствий, одно из которых заключается в необходимости личности владеть *парадоксально-диалектическим мышлением*, позволяющим

осознавать как онтологический принцип единства мира, всеобщей связи явлений, так и аксиологический принцип единства социального мира – принцип справедливости и правды ("свободы, равенства, братства").

18. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ МАТЕРИИ

Элементарные частицы (а также, вероятно, и виртуальные частицы физического вакуума) обладают тремя базовыми взаимосвязанными параметрами – массой (имеющей вещественную природу), зарядом (имеющим полевую природу), спином (имеющим динамическую природу). Здесь можно говорить о *принципиально когерентном, "спутанном" квантово-механическом состоянии элементов и параметров микромира.*

Ключевым из рассмотренных параметров можно считать *спин*, выражающий *вращение*, то есть *движение*, выступающее самостоятельной сущностью, которая реализуется как циклическое (гироскопически-устойчивое) вращение, имеющее торсионно-вихревую природу (А.Е. Акимов, Г.И. Шипов), что создает *принцип формы*, то есть *пространства*. Пространство реализуется (*формируется*) именно в рамках вращения (движения) посредством очерчивания ("извлечения" из физического вакуума, или эфира) некой протяженной субстанции, называемой пространством. Отметим, что фундаментальное свойство пространство – его искривленность – проистекает из такого генезиса пространства, в основу которого положено вращение как искривленное (торсионно-спинорное) движение.

Таким образом, вращение, то есть *движение*, и есть *пространство*. Но движение, с другой стороны, выражает принцип изменения (и, одновременно, принцип детерминизма, то есть причинно-следственной корреляции, последовательности сегментов движущейся вращательным образом стихии), то есть *времени*. Поэтому *движение как пространство (а также как причина этого пространства) одновременно выступает временем*. Кроме того, можно сказать, что движение как изменение несет в себе время как изменение, есть время как изменение.

Движение, с другой стороны, есть поле, поскольку поле не имеет массы покоя и есть, таким образом, движением в чистом виде. Но поле может быть "сконденсировано", что создает вещество, которое, по образному выражению А.Эйнштейна, есть "сконденсированное поле", создающее вещество в результате суперпозиции вихревых форм. Таким образом *движение есть поле и одновременно вещество*. Но движение выступает мерой энергии, поэтому *движение, по существу, есть энергия*. Вещество же, имеющее структуру, по сути выступает *информацией*, которая является принципиально структурной сущностью.

Таким образом, на уровне микромира все формы и виды *материи* (*формы материи* – время, пространство, движение; *виды материи* – вещество, поле), а также ее информационно-энергетический (то есть включающий энергию и информацию) структурно-функциональный аспект есть суть одно, что можно записать следующим образом: *материя (бытие), время, пространство, движение, вещество, поле, энергия и информация есть одно и то же*. Одновременно восемь перечисленных категорий, которые *проистекают из физического вакуума (Ничто; в связи с этим приведем одно из определений нашей Вселенной, которая "выступает возбужденным состоянием физического вакуума")*, по сути, являются этим вакуумом и есть, таким образом, *Ничто*, которое, в свою очередь, в плане своего генезиса, *проистекает из некоего внешнего импульса – Абсолюта*. Получается, что *материя, время, пространство, движение, вещество, поле, энергия и информация, Ничто суть одно*.

19. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

Данный принцип реализуется в идее "размытости", "нечеткости", "расплывчатости", "многозначности" исходных математических объектов. Л. А. Заде предпринял попытку создать теорию "размытых" (fuzzy) множеств, которая была бы пригодна для описания гуманитарных систем. Основополагающим в его разработках служит идея о том, что "элементами мышления человека являются не числа, а элементы некоторых нечетких множеств или классов объектов, для которых переход от "принадлежности к классу" к "непринадлежности" не скачкообразен, а непрерывен". "... множество является базовым математическим понятием и не имеет формального определения. В самой семантике рассматриваемого понятия скрыто единство противоположностей: это нечто одно, но в то же время и многое. С понятием множества связаны и другие важные для системного подхода

дихотомии: множество может быть дискретным и непрерывным, конечным и бесконечным" [Ганзел, 1984, с. 8].

В этом контексте можно говорить о трансфинитных числах, выражающих постоянно изменяющийся процесс и являющиеся потенциально-возможными, вероятностными сущностями – мнимыми величинами, что реализуется в "нечеткой математике" – О. Коши, Л. Заде и др. Наличие трансфинитных чисел проистекает из факта несоизмеримости величин, когда две однородные величины (выражающие длины или площади) являются соизмеримыми, если обладают общей численной мерой. Однако многие геометрические величины, как правило, несоизмеримы, когда, например, диагональ квадрата и его сторона (или длина окружности и ее диаметр) не имеют общей меры и их отношения нельзя выразить с помощью рациональных (целых или дробных) чисел – нужны так называемые трансфинитные (мнимые, иррациональные) числа, пребывающие в процессе постоянного роста или уменьшения, а также являющиеся при этом не действительными, но потенциальными, возможными, виртуальными.

Феномен "расплывчатых" множеств можно проиллюстрировать парадоксами К. Греллинга и Л. Нельсона, суть которых заключается в том, что некоторые слова, обозначающие свойства, обладают тем самым свойством, которое они называют. Например, прилагательные "русское" само является русским, "многосложное" – само многосложное, а "пятислоговое" само имеет пять слогов. Такие слова, относящиеся к самим себе, называются самозначными, или аутологическими. Подобных слов не так много, в подавляющем большинстве прилагательные не обладают свойствами, которые они называют. Слова, не имеющие свойства, обозначаемого ими, называются инозначными, или гетерологическими. Очевидно, что все прилагательные, обозначающие свойства, неприложимые к словам, будут гетерологическими. Это разделение прилагательных на две группы кажется ясным и не вызывает возражений. Оно может быть распространено и на существительные: "слово" является словом, "существительное" – существительным, но "часы" – это не часы и "глагол" – не глагол. Парадокс возникает, как только задается вопрос: к какой из двух групп относится само прилагательное "гетерологическое"? Если оно аутологическое, оно обладает обозначаемым им свойством и должно быть гетерологическим. Если же оно гетерологическое, оно не имеет называемого им свойства и должно быть поэтому аутологическим. Налицо парадокс. По аналогии с этим парадоксом легко сформулировать другие парадоксы такой же структуры. Например, является или не является самоубийцей тот, кто убивает каждого несамоубийцу и не убивает ни одного самоубийцу? Еще одна, внешне простая антиномия была указана в самом начале нашего века Д. Берри. Множество натуральных чисел бесконечно. Множество же тех имен этих чисел, которые имеются, например, в русском языке и содержат меньше, чем, допустим, сто слов, является конечным. Это означает, что существуют такие натуральные числа, для которых в русском языке нет имен, состоящих менее чем из ста слов. Среди этих чисел есть, очевидно, наименьшее число. Его нельзя назвать посредством русского выражения, содержащего менее ста слов. Но выражение: "Наименьшее натуральное число, для которого не существует в русском языке его сложное имя, слагающееся менее чем из ста слов" является как раз именем этого числа! Это имя только что сформулировано в русском языке и содержит только девятнадцать слов. Очевидный парадокс: названным оказалось то число, для которого нет имени!

Трактовка "расплывчатых" множеств соответствует аналогичная логическая трактовка, когда можно говорить о расплывчатом (нечетком) свойстве или понятии [Заде, 1974]. Данный подход близок разработкам В. В. Налимова касательно теории "*семантического пространства Вселенной*", и модели языка Т. Бейеса, которая содержит в явной форме вероятностную структуру смыслового содержания знака. Это позволило формализовать процесс принятия решения, моделируя такую процедуру, где наряду с априорной информацией используется и информация, полученная из опыта. Так, В. В. Налимов пишет, что при анализе языка можно говорить об априорной функции распределения смысловых значений знака: в естественных языках с каждым знаком связано множество смысловых значений. Слова в словарях определяются через другие слова, однако это вовсе не означает, что смысл каждого слова состоит из смысла тех слов, через которые его объясняют (парадокс логики определения, в которой определение вещи есть процедура соотношения ее с другими вещами). Фразы состоят из слов, *вероятностно* взаимодействующих друг с другом, а

структура фразы порождает новый смысл, вне ее не обнаруживающийся в каждом из составляющих ее словесных элементов, хотя этот смысл в них все же был заключен [Налимов, 1979, с. 111].

Данное описание В.В. Налимовым функции распределения смыслового значения обнаруживает расхождение с концепцией логического атомизма Г. Фреге, Б. Рассела, раннего Л. Витгенштейна. В. В. Налимов полагает, что смысл как *целостное, синергетическое образование* не может быть приписан знаку до прочтения текста, хотя мы и имеем априорное представление о смысловом поле знака. Здесь классическая логика преобразуется в "непрерывную", "континуальную", "парадоксальную", "модальную", "эйдетическую", "многозначную", "холистическую" логику.

В целом, направление, разрабатываемое В.В. Налимовым, выражает дух *неклассической логики* [Неклассическая логика, 2006], которая получает импульс с середины XIX века вместе с открытием неевклидовой геометрии и введением понятия "парадокс" в математике в конце XIX в. Соответственно, нормы аристотелевской логики начинают коренным образом пересматриваться и подвергаются анализу и критике в исследованиях (Дж. Буль, А. де Морган, Ч. Пирс, Г. Фреге, Б. Рассел, А. Уайтхед, Г. Гильберт и др.). В начале же XX в. происходит арифметизация действительных чисел и других систем объектов большой мощности. Это приводит к пониманию бесконечной совокупности как одного объекта, а множества всех таких объектов как новой совокупности.

Отмеченное, в свою очередь, привело к пересмотру канторовской теории множеств. Усилиями таких мыслителей, как Б. Рассел, А. Уайтхед, Л. Бауэр, А. Гейтинг, Г. Вейль, Е. Цермело и др., на свет явилась новая *теория множеств*, которая и предлагает глобальный пересмотр всех рациональных основ науки.

Позже были разработаны аксиоматические системы модальной логики К. Геделя, А. Тарского, Г. Генцена и др. В 1920 г. Ян Лукасевич создает трехзначную, четырехзначную, многозначную логику. Год спустя систему многозначной логики независимо от Лукасевича разрабатывает американец Э.Л. Пост. В 1925 г. советский математик и логик А.Н. Колмогоров доказал, что интуиционистская логика может быть истолкована как исчисление задач, так как в задаче говорится о построении (конструировании) объекта (а не об объективной истинности или ложности предложения). Это обоснование открыло путь к созданию конструктивной логики. Так, классическая арифметика может быть переведена на интуиционистский язык, и он скорее обосновывает, чем опровергает, арифметику. Такой подход дает возможность по-другому взглянуть на аксиомы арифметики.

В 1928-1929 гг. советский логик и математик В.И. Гливенко сформулировал систему аксиом интуиционистского исчисления высказываний. В 1936 г. К. Биркгоф выступает с работами по логике квантовой механики. Советский логик А.А. Зиновьев разрабатывает комплексную логику" [Неклассическая логика, 2006, с. 3-11; Зиновьев, 2000] и вводит *оператор неопределенности*, ранее не известный в логике.

В связи с этим можно говорить о создании некоей металогики, целостной, *холистической логики*. А. Г. Клещев в книге "*Проблемы сознания*", писал о холистической логике следующее: "Холистическая логика основана на *четырёх принципах*: принципе единства, принципе целостности, принципе иерархии и принципе подобия. Принцип единства гласит: мир един, и это единство проявляется во всех явлениях и процессах. Принцип целостности говорит о том, что данный подход приложим только к целостной сущности, обладающей независимым существованием, или к взаимодействию таких сущностей. Принцип иерархии утверждает, что все сущее можно разбить на уровни таким образом, что каждое целое одного уровня входит как элемент в целое следующего уровня. А элементы, из которых оно состоит, есть целые предыдущего уровня. Принцип подобия гласит, что любое целое подобно миру как целому, и, следовательно, любая целостность подобна любой другой целостности. Это подобие не является подобием форм и проявления, а подобием структур. Познание в рамках холистической логики основано на интуиции и использовании рассуждений по аналогии в рамках расширенного ассоциативного ряда. Механическое использование принципа сомнения и механических аналогий, столь плодотворное в рамках физического мира, здесь не приемлемо. Дело в том, что при холистическом подходе осуществляется попытка находить аналогии между целостностями, лежащими на разных уровнях иерархии и подчиняющимся разным законам, в общем случае не до конца известным. Поэтому проведение механических аналогий не приемлемо. Но это не значит, что на данном пути познания не применим принцип сомнения и не существует критериев истинности и ориентиров. Критерием истинности на

данном пути являются общественная практика и личная духовная практика. А ориентирами являются опыт духовных школ и чувство реальности, вырабатываемое в процессе духовной практики. Шри Ауробиндо говорил, что для серьезного занятия йогой (система духовного самосовершенствования) необходимо сильное воображение и крепкий разум, находящиеся в некотором динамическом равновесии" [Клещев, 2003].

20. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ВРЕМЕНИ

Дифференциация времени на при измерения – прошедшее, настоящее, будущее – есть достаточно условная акция, поскольку само настоящее как подвижная и парадоксальная граница между прошедшим и будущим оказываются неопределенной сущностью. У бл. Августина данная неопределенность выражается следующими словами: "Всякое прошедшее уже не есть существующее, а всякое будущее уже не есть существующее, следовательно, как прошедшее, так и будущее есть недостатки в бытии"¹¹⁵, что дает нам основание предположить, что мир существует лишь мгновение между прошлым и будущим, в точке границы (точке бифуркации, точке нуля-перехода) между ними.

Другим парадоксом времени есть феномен влияния будущего на настоящее, что реализуется в таких эффектах, как **опережающего отражения действительности, феномен симультанного, то есть мгновенного, узнавания, который в психологии помимо "опережающего отражения" получил названия "антиципации", "преперцепции"** [Анохин, 1978], "объект-гипотезы" [Грегори, 1972], "преконцепции" [Lippman, 1965], прекогниции и др.). В этой связи можно говорить о **способностях живых существ считывать информацию из будущего**, которое может оказывать влияние на настоящее, о чем свидетельствует такой конструкт квантовой физики, как "**волны будущего**", идущие из будущего в направлении настоящего. М. Лайтман в "Кабале" пишет, что если бы не было будущего, то аннулировалось бы и настоящее [Лайтман, 1993, кн. 1, с. 65]. Принимая во внимание онто и филогенетическую динамику полушарий головного мозга, можно сказать, что, "начав жизнь с обращенности в будущее время, человек заканчивает ее только с обременяющим сознание индивидуальным прошедшим временем. В этом смысле само переживание индивидуальной жизни субъектом может быть представлено как переход от будущего к прошлому" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 180]. В сказочном зазеркалье Л. Кэрролла: "Он сейчас в тюрьме, отбывает наказание, а суд начнется только в будущую среду. Ну, а про преступление он еще и не думал!" [Кэрролл, 1985, с. 215]. "Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклянет их перед смертью!" – В.Ю Рогожкин ("Эниология", 2006).

Интерес представляют и феномены функциональной асимметрии мозга человека, которые обнаруживают способность человека к предвосхищению будущих событий [Брагина, Доброхотова, 1988]. Феномен ретроградного торможения обнаруживает эффект, когда в процессе запоминания некоторого ряда информационных фрагментов последующие фрагменты, данные для запоминания, влияют на предыдущие, тормозя их запоминание. Будущее может также влиять на настоящее в прямом смысле, что обнаружено экспериментально [Видеть будущее реально, 2011]: работа, которая готовится к печати в журнале *Journal of Personality and Social Psychology*, является результатом восьмилетнего исследования Дэрила Бема из Корнелльского университета в городе Итака, штат Нью-Йорк.

21. ВОЛНОВЫЕ ЭФФЕКТЫ НЕЛОКАЛЬНОСТИ

В.В. Кизима в статье "Ландшафтная сущность Бога или "божественная" природа ландшафта?" [Кизима, 2001] выделяет несколько полевых интерпретаций действительности:

"Физические поля. Первоначально реально работающий и сознательно введенный принцип поля присутствовал в физике (прежде всего ньютоновское поле тяготения, представление о котором устояло несмотря на ожесточенную его критику как очередного проявления дискредитировавшей себя "физики качеств"). Сущность полевого представления состояла в утверждении, что *потенциал каждой точки поля есть функция положения этой точки в поле как целом.* Поле здесь понимается как непрерывная и однотипная, хотя и допускающая возможность квантования (как это было

¹¹⁵ "Никто не жил в прошлом, никому не придется жить в будущем; настоящее и есть форма жизни" – Артур Шопенгауэр

предположено уже в XX в. введением понятия гравитонов), среда. Известен также ряд многочисленных других физических полей, введение каждого из которых требовало значительных теоретических и экспериментальных усилий (электрическое, магнитное, ряд полей, обеспечивающих взаимодействия частиц в микрофизических процессах и др.).

Географические поля. Введение понятия географического поля (Изард, В.А.Червяков – в географии, Н.Н.Боровко – в геологии, А.А.Уранов – в геоботанике и др.) связано с тем, что дискретность и континуальность в равной мере свойственны объектам географии. Даже в тех случаях, когда макрообъекты (растения, животные, человек) отделены от окружающего пространства четкой границей, они могут формировать рассеянные множества с любыми величинами и градиентами плотности. С другой стороны, всегда оказывается возможным дискретизация непрерывных географических объектов. Но попытки проведения учета количества взаимодействий между такими участками территории с ростом числа ячеек очень быстро увеличивается и охарактеризовать таким образом значимое разнообразие географических условий очень трудно. Поэтому и используется понятие поля. Как пишет А.Д.Арманд, "представления о географических полях находят применение в анализе окружающей действительности, когда системный подход оказывается мало эффективным. Методы теории поля используются, в частности, при исследовании рассеянных по территории ресурсов, передвижении населения и, по-видимому, могут использоваться еще шире" [Арманд, 1988, с. 99]. Понятие географических полей несет на себе сильное влияние представлений о физических полях, начиная с использования терминологии ("потенциал", "напряженность", "градиент", "скалярное" или "векторное" поле и др.) и кончая постановкой и решением задач, прежде всего как выяснение зависимости "сил", влияющих на объекты ландшафтной оболочки в зависимости от того или иного параметра. Например, градиенты давлений атмосферы, температур, плотности растительного и животного населения, людей создают силовые поля, которые могут проявляться потоках, выравнивающих эти градиенты. Силовые поля в географии сходны в том, что их потенциал убывает с расстоянием. При этом "сила" проявляется по воздействию одного объекта на другой. Например "сила" биохимического воздействия растения сказывается в степени ингибирования роста соседних растений или отпугивания насекомых-вредителей. Проявления силовых географических полей различаются в зависимости от того, действуют ли они на подвижные объекты (массы воздуха, животных, людей, семена растений) или на "прикрепленные" (растения, постройки, города).

Биологические поля. Принцип поля из физики был перенесен в эмбриологию Г.Дришем и позже Гертвигом без упоминания самого термина "поле" [см. Канаев, 1966, с. 190]. Собственно о биологическом поле начал говорить в начале XX в. А.Г. Гурвич. После него, и частично одновременно с ним, понятие о биологическом поле стали использовать западные ученые П.Вейс, Де Бер, Д.Гексли, Уодингтон, Чайлд, Креггер и другие.

Предпосылкой к введению понятия биологического поля в работах А.Г.Гурвича было возникшее у ботаников в конце XIX в. стойкое убеждение, что *судьба клетки или клеточного комплекса в значительной мере определяется их положением в организме*. После известных экспериментов Дриша это представление приобрело общепризнанную биологическую значимость и с тех пор не раз было подтверждено опытами по пересадкам, поворотам, разрезаниям и сращиваниям зачатков. Используя положение Г.Дриша о том, что *судьба части зародыша есть функция его положения в целом*, Гурвич разработал и обобщил его до теории *морфогенетического поля*.

Излагая основное содержание выводов Дриша, А.Г.Гурвич пишет: "Некоторые параметры, определяющие процессы в элементах, могут быть выражены лишь при допущении факторов, относящихся исключительно к целому (возможно, только лишь формирующемуся). Они /параметры/ заключают в себе определенные константы,

которые имеют смысл только в связи с целым и, если можно так сказать, не могут быть выражены на языке элементов" [цит. по Белоусов, 1963 с. 62]. В другом месте Гурвич отмечает, что "побуждаемый блестящей работой Дриша" он рассматривает фактор целого "как реальность, чьи свойства и проявления следует изучать, как свойства и проявления любого объекта" [Белоусов, 1963, с. 63].

Опираясь на эксперименты, в которых после полного разрушения пространственной организации вещества в яйцах лягушки и тритона при центрифугировании, тем не менее процесс возродился, он делает вывод: "исходная пространственная организация различных составляющих, другими словами, протоплазменные структуры могут быть совершенно разрушены, без каких-либо необратимых последствий. Существует еще нечто другое, то что не разрушается таким губительным вмешательством и что тем или иным способом исправляет повреждения и направляет в меру возможного дальнейшее развитие яйца" [Гурвич, 1977, с. 233].

Следует, однако, отметить, что утверждение связи поля только с целым является своеобразной холистической крайностью, поскольку целое и его поле по отношению к части в этом случае выступают как внешние силы и приобретают телеологическую окраску. Ради исторической справедливости следует, в частности, отметить, что вначале Гурвич также был склонен рассматривать биологическое поле по типу внешней силы и лишь позже, в ходе развития представлений о *клеточном поле* в результате целого ряда целенаправленно проведенных экспериментов он стал утверждать неразрывность поля с биологическими процессами. Он так характеризовал этот гносеологический поворот: "наша концепция эмбриональных полей, которой мы руководствовались в течение ряда лет и которая исходила из представления о неделимом целом, наложенном на элементы, отброшена. Но она возрождается в более конкретном и простом представлении о *синтезированном поле целого*" [Гурвич, 1977, с. 235].

Ряд дополнительных характеристик поля на примере тех же биологических объектов, но уже не только клеточного, а и надклеточного уровня обнаруживается в связи с развитием *физики живого* – выросшего из традиционной биофизики нового направления исследования, начало которому положили работы ряда исследователей в 70-80-е годы XX ст. (см. Обзорную статью [Добронравова, Ситько, 1994]). Доводом в пользу реальности биологического поля в физике живого стало прежде всего обнаружение Е.А.Андреевым, М.У.Белым и С.П.Ситько *собственных характеристических частот человеческого организма как целого* (в мм-диапазоне электромагнитного излучения). Это при том, что согласно традиционной квантовой механике в таком огромном скопище атомов и молекул, каким является организм указанных характеристических частот в принципе не должно быть.

Инициирование открытия было вызвано работой врачей И.С.Черкасова и С.В.Недзвецкого по лечению повреждения биологических тканей с помощью электромагнитного излучения (ЭМИ). Они обнаружили "побочное" эффективное лечебное действие некоторых областей частот ЭМИ мм-диапазона. При этом, что в контексте обсуждаемой темы особенно интересно и важно, под воздействием ЭМИ на глаз или затылочную область головы вылечивались органы, находящиеся *на значительном расстоянии от точки воздействия*, например язва желудка. Позже стало ясно, что это не случайность. "Во многих случаях, - пишут Добронравова и Ситько, – речь идет о расстояниях, измеряемых десятками и сотнями сантиметров, а, как известно, в 1 мм. водного раствора интенсивность мм-излучения ослабевает почти в 1000 раз(!)" [Добронравова, Ситько, 1994, с. 194-196]. В этих случаях отчетливо проявляется факт наличия как внешнего поля организма, так и внутренних его полей.

Историческое поле. Анализируя представления о поле, нельзя не упомянуть о позициях О.Шпенглера и Л.Н.Гумилева как свидетелстве универсального характера идеи поля, поскольку в этом случае речь идет не только о природных, а и о культурно-исторических и этнических процессах. О.Шпенглер не употребляет термина "поле". Но ему принадлежит ряд высказываний, опирающихся на идею зависимости исторических

событий от их исторического места, что позволяет говорить о присутствии в его работах идеи продолжающегося во времени *исторического поля*. Шпенглер говорит о единстве истории, о том, что "ни один фрагмент истории не может быть действительно освещен, пока не будет выяснена тайна всемирной истории вообще" [Шпенглер, 1993, с. 183]. Этой тайной является феномен всемирного единства, специфика которого, и об этом Шпенглер ярко пишет, в том, что благодаря его воздействию оказываются каким-то образом согласованными и соответствующими друг другу явления совершенно разных областей человеческой жизни, обладающие казалось бы совершенно самостоятельной жизнью.

Он говорит о наличии так называемых "мощных групп морфологического сродства" – отношений, "которые связывают формы изобразительных искусств с формами войны и государственного управления, глубокое сродство между политическими и математическими структурами одной и той же культуры, между религиозными и техническими воззрениями, между математикой, музыкой и пластикой, между хозяйственными и познавательными формами" [Шпенглер, 1993, с. 184]. И дальше: "Глубоко внутренняя зависимость новейших физических и химических теорий от мифологических представлений наших германских предков, полная конгруэнтность стиля трагедии, динамической техники и современного денежного оборота, тот поначалу странный, а потом самоочевидный факт, что перспектива масляной живописи, книгопечатание, система кредита, дальнобойное орудие, контрапунктическая музыка, с одной стороны, обнаженная статуя, полис, изобретенная греками монета – с другой" [Шпенглер, 1993, с. 184].

В работе Шпенглера высказаны и предположения об исходном источнике исторического поля. Все эти группы сродства, по Шпенглеру, есть "идентичные выражения одного и того же душевного принципа" (там же). Каждая из этих групп "символически изображает особый тип человека в общей картине всемирной истории, имеют строго симметричное строение. Эта перспектива и обнажает впервые подлинный стиль истории"(там же). Таким образом, объединяющим фактором истории при всем разнообразии ее проявлений является, по Шпенглеру, человеческий тип как органическое единство с "вполне правильной структурой" [Шпенглер, 1993, с. 184]. Иначе говоря тайна единства и многообразия истории проистекает, как можно понять Шпенглера, из единства и многообразия человека.

Этническое поле. Л.Н.Гумилев ввел в научный оборот понятие *этнического поля*. Необходимость его он обосновывал тем, что используемые в этнографии видимые индикаторы (язык, раса, способы ведения хозяйства, религия, уровень и характер техники) не позволяют "заполнить пропасть" между этносами и суперэтносами. С этим и помогает справиться понятие поля. Имея в виду понятие поля, он отмечает: анализ вопроса с исторической точки зрения показывает, что "то, что считалось абстракцией, существует, и оно весомо и действенно". Он разъясняет: "такие термины, как "эллинская культура", "мусульманский мир", "европейская цивилизация", "срединная империя" (Китай – этнически крайне мозаичная страна) или "кочевая евразийская культура" (тюрки и монголы) – "не просто слова, а обозначения технически овеществленных и социально оформленных совокупностей этнических целостностей, стоящих на порядок выше тех, которые доступны этнографам – наблюдателям" [Гумилев, 1989, с. 289]. В связи со сказанным он и вводит понятие "этническое поле", подобное электромагнитному, гравитационному и другим полям, "но вместе с тем отличающееся от них" [Гумилев, 1989, с. 291].

Факт существования этнического поля проявляется, по Гумилеву, "не в индивидуальных реакциях отдельных людей, а в коллективной психологии, воздействующей на персоны" [Гумилев, 1989, с. 291]. Далее он указывает на другие особенности поля: "имеет место координированное действие многочисленных элементов целого, т.е. проявляется принцип поля" [Гумилев, 1989, с. 289]. "Из факта целостности групп и из их единства, выражающегося в единстве их строения и поведения

в эволюционном процессе, мы можем заключить, что *существуют поля, регулирующие и координирующие этот процесс*" ([Гумилев, 1989, с. 289], выделено мной - К.В.). Гумилев фиксирует внимание не столько на статике целого, сколько на его динамике и здесь главным показателем поля для него является наличие совместных действий (мысль, близкая представлению о когерентности процессов как показателе поля в современной физике живого). "Наиболее отчетливо на индивидуальное поведение проявляется в коллективных действиях общественных животных", – пишет он [Гумилев, 1989, с. 292]. В качестве важных предпосылок этих действий он рассматривает цели и планы действий в обществе. Этническое поле Гумилев связывает также с внутренней этнической близостью людей, связанной с определенной ритмикой жизни, отличной от ритмики других этнических групп, что служит фактором их несовместимости (по принципу "мы" – "не мы").

Он отмечает, что концепция этнического поля "решает наиболее сложные проблемы". В частности, по его мнению, благодаря наличию этнического поля "не рассыпаются на части этносы, разорванные исторической судьбой и подвергшиеся воздействию разных культур. Они даже могут регенерировать, если устранить причины, нарушившие первоначально заданный ритм этнического поля". С этим Гумилев связывает, в частности, феномен ностальгии. "Человек, заброшенный в среду чужих, пусть даже симпатичных людей, ощущает странную неловкость и тоску. Но эти чувства ослабевают, когда он находит соплеменников, и исчезают при возвращении домой. При этом не имеют значения ни климатические условия, ни наличие комфорта" [Гумилев, 1989, с. 294-295]. В основе этнической общности лежит, по Гумилеву, биофизическое явление, поэтому считать этнос производным от социальных, экологических, лингвистических, идеологических и т.п. факторов "нелепо". Гумилев даже высказывает мысль о *формировании* этнического поля: "Этническое поле, т.е. феномен этноса как таковой, не сосредоточивается в телах матери и ребенка, а проявляется между ними. Ребенок, установивший связь с матерью первым криком и первым глотком молока, входит в ее этническое поле. Пребывание в нем формирует его собственное этническое поле, которое потом лишь модифицируется вследствие общения с отцом, родными, другими детьми и всем народом. Но поле в начале жизни слабо, и если ребенка поместить в иную этническую среду, перестроится именно оно, а не темперамент, способности и возможности. Это будет воспринято как смена этнической принадлежности, в детстве происходящая относительно безболезненно" [Гумилев, 1989, с. 295].

Социокультурное поле. Социокультурное поле рассматривается в постструктурализме как анонимное поле дискурсов – речевых общений, практик, где не только формируются и развертываются межсубъектные связи сторон, точек зрения, позиций, а и трансформируются и стираются грани между ними, не всегда соблюдается порядок и целенаправленность поведения участников дискурсов, отрицается унификация и приоритетность или особый статус каких-либо положений – и все это влияет на развитие представлений участников о тех или иных объектах. При этом сфера высказываний, дискурсия включает не только явную информацию, а и невысказанное, неизреченное, но значимое в своем умолчании. В социокультурном поле индивид усваивает дух культуры, ее смыслы, ценности, нормы и аномалии, правила и исключения, выступая одновременно как источник поля и как объект его влияния. Частным случаем социокультурного поля является *поле властных отношений*. М.Фуко рассматривает его как разновидность общественного взаимодействия, влияние не только государственных и иных институтов, а и более глубокие воздействия-микровлияния на душу человека, пронизывающие все другие социокультурные отношения (экономика, медицина, система контроля и др.). Поэтому поле власти действует всегда и везде, на всех уровнях общественной жизни, а индивиды одновременно являются носителями и объектами власти.

Поле языка. В лингвистике под полем понимается совокупность языковых

(главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений [*Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 380-381*]. Говорят о семантических, морфосемантических, ассоциативных, грамматических, синтагматических полях. Так для семантического поля постулируется наличие общего (интегрального) семантического признака, объединяющего все единицы поля и обычно выражаемого лексемой с обобщенным значением (архилексемой). Например признак "перемещение в пространстве" в семантическом поле глаголов движения: "идти", "бежать", "ехать", "плыть", "летать" и т.п. Говорят также о признаках частных (дифференциальных), по которым единицы поля отличаются друг от друга, например "скорость", "способ", "среда" передвижения.

Имеет место внутренняя иерархическая взаимосвязь семантических полей в лексике. Об этом свидетельствует то, что интегральные семантические признаки в определенных условиях могут выступать как дифференциальные. Так признак "отношение родства", объединяющий термины родства "отец", "мать", "сын", "дочь" и т.п., становятся дифференциальным при подходе к семантическому полю, включающему обозначения и других отношений между людьми: "коллега", "попутчик", "однокашник", "начальник" и т.п. Кроме того, о взаимосвязи семантических полей в пределах всего словаря свидетельствует также принадлежность многозначного слова к различным семантическим полям. В качестве других общих характеристик семантических полей выделяются: *связь слов или отдельных значений, системный характер этих связей, взаимозависимость и взаимоопределяемость лексических единиц, относительная автономность поля, непрерывность смыслового пространства, обзримость и психологическая реальность для среднего носителя языка*. О реальности семантических и иных лингвистических полей свидетельствует, помимо прочего, также то, что для исследования их структуры разработаны соответствующие методы – компонентного анализа, оппозиций, графов, комбинаторные методы и др.

Психологическое поле. Понятие психологического поля по сути присутствует в гештальтпсихологии (первая половина XX в.) в самом понятии гештальта для обозначения перцептивной структуры – того, что воспринимается как непосредственно данное сознанием, как особое "качество формы" (Г.фон Эренфельс), привносимое сознанием в восприятие элементов сложного образа. Поле здесь понимается как то, что обеспечивает сверхсуммативное качество образа, его внутреннюю связность, как например в классическом стробоскопическом эффекте М.Вертхеймера. Гештальт есть организованное целое, свойства которого не могут быть получены из свойств его частей. М.Вертхеймер отмечал, что "имеются целостности, чье поведение не детерминируется поведением индивидуальных элементов, из которых они состоят, но где сами частные процессы детерминируются внутренней природой целого" (цит. по [*Ярошевский, 1974, с. 208*]).

"Понятие *гештальта, гештальт-качества*, – пишет О.Г.Бахтияров, – было введено Х. фон Эренфельсом вместе с описанием феномена *транспозиции* на примере узнавания слушателем мелодии при переводе (*транспозиции*) ее в разные тональности. По мысли Эренфельса, помимо элементов, составляющих мелодию, в нее привносится некоторый дополнительный элемент, новое качество, *качество формы* – гештальт-качество. Именно гештальт-качество делает мелодию целостным образованием, *этой* мелодией, сохраняющей свой *этнос* при транспозиции на другие элементы. При этом восприятие отдельных элементов мелодии определяется гештальт-качеством. Транспозиции легко обнаруживаются и в зрительном восприятии. Геометрическая фигура, круг или треугольник, воспринимаются как таковые независимо от толщины, цвета или фактуры составляющих их линий. В этом случае мы можем сказать, что фигура транспонируется на иные цветовые, фактурные и др. среды" [*Бахтияров, 1997, с. 48*]. Способность формирования человеком гештальт-качества можно рассматривать как выявление объективно существующего психологического поля. Оно действует по-

разному в различных ситуациях (восприятие мелодии по первым тактам, выполненных в разной манере геометрических фигур и т.п.), но во всех этих случаях *имеет место*.

Еще одно его проявление – выделение образа из однородной среды. "С понятием гештальта тесно связано различие *фигуры и фона*. Гештальт дан в восприятии как определенная фигура, замкнутое единство, как бы выступающее вперед по сравнению с неструктурированным фоном. Помимо спонтанного выделения фигуры из фона возможно и целенаправленное формирование фигуры вопреки действующим в пределах зрительного поля силам. В случае однородно структурированного фона наблюдается процесс спонтанного образования различных фигур... Фигура и фон взаимозависимы и влияют друг на друга, что можно наблюдать на примере различных оптических иллюзий" [Бахтияров, 1997, с. 48-49]. На основе подобных психологических феноменов Бахтияровым предложен проект описания целостностей как важный момент разрабатываемой им психонетики – области постинформационных технологий.

Значительную роль понятие поля играло у немецкого и американского психолога Курта Левина. В отличие от поля гештальтпсихологов, связывавшегося прежде всего с образом, Левин рассматривал поле как структуру, в которой совершается *поведение* человека. Это "динамическое целое", представляющее собой взаимоотношение между субъектом и его непосредственным окружением, охватывающее в нераздельности мотивационные устремления индивида и существующие вне индивида объекты его устремлений. Поведение индивида является внешним выражением событий, происходящих в его психологическом поле, рассматривается как функция личности и среды, так что эмпирические его особенности не объяснимы ни из личности самой по себе, ни из среды как таковой. "Психолог должен отказаться от того, чтобы представлять объекты исходя из категории "вещи", и перейти к мышлению "отношениями". Понятие "единое поле", "жизненное пространство", по плану Левина, и должно было утвердить новый "релятивный" способ описания реального поведения" [Ярошевский, 1974, с. 259-260]. События, происходящие в психологическом поле, представляют собой либо перемещения из одной области поля в другую, либо изменение самой структуры поля (его топологии). Таким образом, Левин и его школа рассматривали источник психологических сил и мотивационные изменения исходя из динамики полевого целого" [Кизима, 2001].

22. РЕЗОНАНСНО-ГОЛОГРАФИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ НЕЛОКАЛЬНОСТИ

В этой связи важной является информация о *резонансной (фрактально-голограммной) природе Вселенной*, позволяющей понять механизмы реализации семантических универсалий и инвариантов. "Эффект объемного резонанса был запатентован в 1968 году чешским инженером и сенситивом Павлитой и заключается в том, что любая объемная форма неким образом структурирует вокруг себя пространство, оказывая тем самым влияние на другие формы, и в том числе биологические объекты. Именно в 60-е годы искусствоведы отметили непонятное влияние абстрактных скульптур на некоторых посетителей музеев, впадавших в "состояние транс". В своих экспериментах Павлита изготавливал резонаторы различных форм и изучал их влияние на биологические объекты. Например, странная фигурка из дерева заставляла тысячи пчел в радиусе до 60 км бросать свои ульи и лететь к этому объемному резонатору.

Каждый из нас в повседневной жизни сталкивался с этим явлением. Известно влияние архитектурных форм на самочувствие: в одном здании человек чувствует себя комфортно, в другом – постоянно веет "могильным холодом". Совершенно не случайно различные напитки необходимо употреблять из стопок, бокалов, фужеров различных форм... Вкусовые свойства одного и того же напитка будут различаться в бокалах разной формы. Неосознанно люди издавна использовали эффект объемного резонанса, изготавливая посуду, мебель, музыкальные инструменты, химические препараты.

Химикам до сих пор до конца не понятно действие катализаторов на ход химических реакций. Золото и платина значительно увеличивают скорость протекания химических реакций, при этом химический состав катализаторов не изменяется. Аналогичные эффекты происходят при изготовлении гомеопатических препаратов и ряда отравляющих веществ, когда концентрация

исходного компонента составляет одну-две молекулы на кубический метр воды или иного растворителя.

Любая сложная химическая молекула представляет собой объемный резонатор, структурирующий окружающее пространство. При этом информация, записанная на объемной форме молекулы, способна перезаписываться, например, на биполярную полимерную молекулу воды. И далее уже информационная составляющая через воду оказывает влияние на биологический объект". – В.Ю Рогожкин ("*Эниология*", 2000).

Данный аспект обнаруживает гомеопатический **феномен дальнего действия**¹¹⁶. Как пишет Н. Л. Лупичев, в мире существуют феномены передачи информации, заключенной в веществе, при помощи волн. Большое число экспериментальных данных показывают, что воздействие может быть передано на расстояние с помощью световых волн, радиоволн, теплового излучения, звуковых волн. Для этого достаточно, например, к источнику света (нити накала лампы) подключить ампулу с медикаментом. Такие эксперименты показывают, что энергоинформационное воздействие материи переносится электромагнитным излучением, не меняя известных его свойств. Можно предположить, что сигнал от вещества идет сверхслабый, модулируя сигнал-носитель. Если соединить проводником лекарство и ампулу с водой, то увидим, что вода приобретает новые качества и действует на человека как лекарство, с которым была связь. Кроме воды можно использовать любые вещества, но лучше всего заряжаются спирт, сахар, воск (а также масляные краски художников, особенно те краски, которые изготовлены по особым рецептам). Поскольку все неживые структуры являются относительно стабильными, такой заряд сохраняется в течение многих лет, если нет аналогичных взаимодействий. Живые объекты в силу своей динамичности, как правило, являются преобразователями энергии.

Таким образом, данное взаимодействие похоже на обмен зарядами, подобно электростатическим. Однако гипотеза о том, что в данном случае происходит структурирование молекулярного уровня носителя, не подтверждается, поскольку в этом случае взаимодействие должно иметь пороговый характер, а это не подтверждается экспериментами. Налицо дистанционные взаимодействия материальных объектов без массопереноса, которые обладают многими основными свойствами электромагнитных волн классической теории, свойствами волн-частиц квантовой механики, а также свойствами, не имеющими аналогов. Поскольку человек сам является источником энергии, в том числе ее высших форм, можно предположить, что художник, пишущий картину, заряжает ее полотно своей энергией. Следовательно, можно использовать этот заряд для лечения больных – для этого достаточно слайд картины спроецировать на экран из алюминия, а электроды, идущие от экрана, приложить к необходимым точкам акупунктуры больного [Лупичев, 1990]¹¹⁷.

Углубленные исследования феноменом гомеопатии обнаружила невероятные вещи: Под руководством Ж. Бенвениста группа, называемая "**Цифровая биологическая лаборатория**" провела исследования с применением разных биологических систем, которое показало, что биологическое

¹¹⁶ Данный феномен экспериментально подтвержден не только квантово-фотонными эффектами [Цехмистро, 2002], но и исследованиями Н.А. Козырева [Козырев, 1994], которые обнаружили мгновенную несиловую корреляцию как микро-, так и макросистем.

¹¹⁷ Ф. Я. Шипунов, доктор биологических наук, заведующий экологической лабораторией Института биосферы, в беседе высказал следующее (см. Асауляк О. *Книга огней*. – Винница, 1995. – С. 20–21): "За пределами элементарных частиц – нейтронов, протонов, позитронов и т. д. – уже не существует материального мира, а существует их волновая функция. Вся Вселенная состоит из некоторой субстанции, которую нельзя назвать материальной – это духовная субстанция, которая имеет значение в физике только как волна. Причем, эта волна организована более сильно, чем физический мир. Имеются такие волны, материи которых равняются метрике Вселенной, то есть волна распространяется мгновенно в любую точку. Слово, произнесенное, или событие запечатлется в любой точке Вселенной навсегда! Сейчас разработаны жидкокристаллические датчики, которые фиксируют волновые функции, когда через 1 см² проходит 10–12 сигналов волновых функций в секунду. Мы фиксируем волновые функции с отрицательным знаком. Они фиксируются в левой части осциллографа. Это говорит о том, что существует антимир, который не несет жизненного начала, а может только разрушать мир физический. Эти отрицательные поля мы обнаружили в местах посадки НЛЮ. Они на самом деле существуют. Это – демонические явления, допускаемые на Земле. Определен их центр, траектория полета и другие параметры. Есть точка, где существует некий "владыка", который этим управляет. Нам давно вера подсказала, что это такое. У нас, физиков, есть сейчас своя терминология по этому делу. А волновые функции организованы более строго, иначе бы они не управляли нашим миром. Именно на Земле с каждым годом растет количество электромагнитных матриц с отрицательным зарядом. Причем, в окружении одного человека их практически нет, а другой ими просто облеплен. При низкой степени духовности вокруг человека образуется вакуум, и в него (это зарегистрировано приборами) внедряются электромагнитные матрицы с отрицательным знаком. Они начинают управлять человеком. Раньше это называлось "бесами". Мы это называем электромагнитными матричными полями".

действие может быть не только передано прямым путем, но и сохранено на компьютерных дисках и передано по всему миру с помощью Интернета¹¹⁸.

Подобным же образом в сфере магических технологий используется колдовской метод приворотных средств – например, в виде хлеба, который человек “заряжается” определенным желанием. Потом данный хлеб крошится в еду другому человеку. В процессе же еды обнаруживается **эффект сензитивных фаз** (реализуемый на основе фазовых явлений психики), то есть повышенной чувствительности к действию слабых раздражителей. Данный эффект объясняется фазовым (синергетическим) феноменом перехода из одного состояния в другое, когда организм функционально как бы “повисает в воздухе”. Так, например, при чихании человек переходит из состояния относительного возбуждения к состоянию расслабления, что обнаруживает сензитивное состояние открытости человека внушению – пожеланию здоровья.

Основные положения экспериментально подтвержденной волновой лингвистической генетики П.П.Гаряева являются еще одним из феноменов универсального информационного (семантического) поля Вселенной [Гаряев, 1993, 1997, 2009]. В рамках этой теории было показано, что гены – не только вещественные структуры, но и волновые матрицы, по которым, как по шаблону, строится организм.

При этом человек является самочитаемой текстовой структурой, а генетический аппарат реализует свой потенциал через голографическую память с помощью одной из разновидностей биополя – лазерных полей, способных излучать свет и звук. Хромосомы излучают широкий спектр от ультрафиолетового до инфракрасного и могут друг у друга считывать множественные голограммы с той или иной информацией. В результате возникает световой и акустический образ будущего организма и всех последующих поколений обстоятельство, находящее свое отражение в теории “формирующей причинности” Р. Шелдрейка [Sheldrake, 1981, 2003, 2005]¹¹⁹, согласно которой формы живых самоорганизующихся систем определяются “морфичными полями”, которые задают форму атомам, молекулам, кристаллам, органелле, клеткам, тканям, органам, организмам, обществам, экосистемам, планетарным системам, звездным системам, галактикам – иными словами, они задают форму системам любой сложности и служат основой целостности, которую мы наблюдаем в природе и которая есть нечто большим, чем просто сумма составляющих ее частей (в синергетике это – системные свойства целого, обнаруживаемые аддитивный эффект).

Таким образом, развитие живого организма детерминировано принципом формирующей причинности Р. Шелдрейка: рассматривая проблему морфогенеза, Г. Хакен ставит вопрос: откуда сначала недифференцированные клетки знают, где и каким образом дифференцироваться? Ведь, как свидетельствуют эксперименты, такого рода информация не содержится в отдельных клетках с самого начала (например, в ДНК). Ответ заключается в том, что клетки получают отмеченную информацию от окружающих клеток, из своего положения в клеточной ткани, из своего положения в космопланетарной среде. Так, “В экспериментах, проведенных на эмбрионах, клетка центральной части тела после пересадки в головной отдел развивалась в глаз. Эти эксперименты показали, что клетки не располагают информацией о своем последующем развитии с самого начала (например, через ДНК), а извлекают ее из своего положения в клеточной ткани” [Хакен, 1991; 1985, с. 34]. Получение информации из своего положения дает возможность осуществлять соотношение своего развития с развитием целого, а не отдельных частей, что позволяет участвовать в процессе самодетерминации организма.

Согласно положениям волновой лингвистической генетики, гены – это не только то, что составляет так называемый генетический код, но вся остальная большая часть ДНК, которая считалась бессмысленной, П.П. Гаряев, используя имеющуюся неоднозначность генетического кода, обнаружил омонимию генетического кода Ф. Крика, которая снимается пониманием **смысла** при чтении текста молекулы ДНК. Собственной информации хромосом недостаточно, хромосомы по некоторому измерению обращены в **Вакуумный Супермозг**, дающий главную часть информации для развития эмбриона. Как утверждается, генетический аппарат способен сам и с помощью Вакуумного

¹¹⁸ Юсупов Г.А. Электроэнергетическая медицина. – М. ИД “Московские новости”, 2000. – С. 102.

¹¹⁹ Здесь также можно отметить и А. Г. Гурвича, разработавшего теорию биологического поля (1944), В. Н. Пушкина, построившего теорию формы – фундаментальной материальной, но не вещественной субстанции (1980), А.Е. Акимова, который природу психики сводит к вакуумно-спинорным, торсионным флуктуациям (1996), А.Ф. Охатрина (концепция микролептонных полей), Л.В. Лескова (учение о мезонном вакууме (1996), Г.И. Шипова (теория физического вакуума) и др.

Супермозга генерировать командные волновые структуры типа голограмм, вакуумно-аксионно-кластерных знаковых структур, слов и иероглифов.

В структуре ДНК обнаружена как синонимия, так и омонимия, что говорит о ее **разумности**. Существенное открытие П.П.Гаряева заключается в том, что **ДНК способен воспринимать живую речь и передавать информацию клетке**. Обнаружен фантомный эффект генетической информации. После смерти клетки и даже отдельной ДНК эта информация сохраняется на уровне фантома в течении последующих 40 дней. Носители наследственного аппарата (ДНК, РНК) состоят из элементов (нуклеотидов), координация которых в генетических цепочках имеет квазиязыковую структуру. Ментальная составляющая нашего мышления зиждется в структуре ДНК, имеющую лингвистическую структуру на основе координации кодонов. Таким образом, **генетический аппарат обладает способностью к мышлению**. Мышление это обнаруживает фрактально-голограммную и разномасштабную природу: волновые знаковые образования генетических молекул могут ретранслироваться на более высокий уровень нервных импульсов, конвертирующих информацию в процессы мышления и сознания. Человек как посредник Вакуумного Супермозга и сам Вакуумный Супермозг способны порознь и совместно по определенным правилам менять образно-текстовую комбинаторику молекул ДНК в составе хромосом и тем самым в определенной мере программировать развитие организма. Тексты ДНК и голограммы хромосомного континуума могут читаться в многомерном пространственно-временном и семантическом вариантах.

При этом хромосомы и ДНК работают как лазерно активные среды, генерирующие когерентный свет, считывающий и несущий информацию, Создана лазерная аппаратура, которая может передавать на сотни километров генетическое квантово-фотонное излучение при помощи разных носителей, в том числе и музыкальных. Посредством этого достигаются такие феномены: лечение и регенерацию тканей и органов, омоложение, а также коренное изменение организмов, иммунитет которых также зиждется на волновых генетических эффектах. Хромосомы и ДНК работают как системы переноса солитонных возбуждений, упаковывающих сверхгенетическую информацию и служащих посредником в контактах с Вакуумным Супермозгом.

*"...Есть некоторые основания полагать, что **генетический аппарат высших биосистем обладает способностью быть квантово нелокальным**. Это дает возможность клеткам, тканям и организму находиться в сверхкогерентном состоянии. Перечисленные результаты еще раз, но на более высоком уровне, подтверждают нашу теорию волновых генов [Гаряев, 1997]. Ключевым положением ее является то, что **хромосомный аппарат биосистем функционирует одновременно как источник и приемник генознаковых лазерных, солитонных и голографических полей**. Кроме того, **хромосомный континуум многоклеточных организмов является неким подобием статико-динамичной мультиплексной пространственно-временной голографической решетки, в которой свернуто пространство-время организма**. Но и этим не исчерпываются кодирующие возможности генетических структур. Последовательности нуклеотидов ДНК, образующие голографические и/или квази-голографические решетки, формируют еще и текстовые рече-подобные структуры, что существенно меняет наши представления о генетическом коде. Эволюция биосистем создала генетические "тексты" и геном-биокомпьютер как квази-разумный "субъект", на своем уровне "читающий и понимающий" эти тексты. Чрезвычайно важно для обоснования этой элементарной "разумности" генома, что **естественные (не существенно на каком языке) человеческие тексты и генетические "тексты" имеют сходные математико-лингвистические и энтропийно-статистические характеристики**. Это относится, в частности, к такому понятию, как фрактальность распределения плотности частот встречаемости букв в естественных и генетических текстах (для генетических "текстов" буквы — это нуклеотиды)" [Гаряев, 2009].*

В этом отношении показательным является открытие в области электромагнитного резонанса, который можно назвать "**параметрическим резонансом Симоняна-Филиппова-Теслы**". Как отмечает современный автор данного открытия Г.А. Симонян, феномены, полученные в результате данного резонанса, заключаются в том, что если записать информацию, которая излучается в пространство при взрыве того или иного взрывчатого, легковоспламеняющегося вещества (например авиационного бензина), а затем передать эту информацию подобному же взрывчатому веществу (на бензобаки летящего самолета), то это вещество взорвется благодаря параметрическому резонансу.

По словам Г.А. Симоняна, он вынужден был отказаться от своего открытия, поскольку оно чревато самыми непредсказуемыми и катастрофическими последствиями для человеческой цивилизации. Однако, данное открытие уже стало достоянием общественности и соответствующим лабораториям не составит особого труда не только повторить эксперименты Г.А.Симоняна, но и развить их, доведя до технологии тотального оружия, поскольку резонансный метод влияния универсален и всеобъемлющ: "Каждая волновая система (поливихрь) создает свои волновые отображения (закон Гюйгенса-Френеля: каждая точка фронта волны создает новую волну) в различных диапазонах параметров, подобно тому как на кочерыжке капусты формируются капустные листья, вместе составляя кочан капусты. Эти отображения и являются сознанием первичной системы ("оригинала"). В этом срезе можно говорить о системе "оригинал-отображение (сознание)". Более того, любая отраженная волна является сознанием первичной волны!.. *сознание* (эммерджентное свойство) – отраженная волна в высокочастотном спектре, атрибут поливихревой системы как спаренной системы "оригинал (гецен) – отображение (Вселенная)", состояние, при котором одна из сторон пары ("отображение") выступает в качестве сравнивающей, оценивающей, дублирующей, т.е. осознающей другую сторону. Чтобы осознать что-то, надо создать его дубль. Степень сознания увеличивается прямо пропорционально числу отражений, их дифференциации и структурированности" [Бугаев, 2010, с. 145, 422].

Научное открытие Г.А. Симоняна весьма симптоматично, постольку **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 парадигме.** Данная ноосферная парадигма предполагает существование такой реальности, которая обладала бы одновременно материальными и психическими свойствами. *Субстанционально-континуальная парадигма* меняет привычные физические представления о мире, когда вещество теперь понимается не как излучающее поле, а как его притягивающее и накапливающее; когда болезнь оказывается положительной приспособительной реакцией организма [Давыдовский, 1962, 1966, 1968; Давиденко, 1946; Laing, 1968, 1982], "важными специальными биологическими программами природы", созданными ею для оказания индивиду помощи в период переживания эмоционального и психологического дистресса (Р.Г. Хамер); негативные качества человека – положительными ресурсами его психики (гуманистическая психология), а сам человек оказывается мыслящим не мозгом, но полевой формой (при этом форма предметов получает фундаментальное значение в функционировании реальности – В. Н. Пушкин, Р. Шелдрейк и др.), когда данный процесс реализуется на континуально-полевом уровне Вселенной, на уровне волнового лингвистического генома (П.П. Гаряев), а также на уровне всего тела (Г.Б. Двойрин, В. В. Налимов), когда не реальность определяет сознание, а сознание способно управлять реальностью (В. Зеланд – "транссерфинг реальности"; квантово-фотонный парадокс "*Наблюдатель*"), когда живое вещество образует единый общепланетарный монолит, в котором все связано со всем (В. И. Вернадский), когда можно говорить о фитоцивилизации, то есть цивилизации растений, общей с человеческой цивилизацией, что сопровождается попытками континуально-интегрального осмысления дискретных знаний, выработанных человечеством, когда помимо актуально-действительного аспекта реальности таким же фундаментальным представляется и потенциально-вероятностный аспект, причем данный вывод применим не только к реальным квантовым феноменам, но и к миру математических абстракций: так, в математике имеются трансфинитные числа, выражающие постоянно изменяющийся процесс и являющиеся потенциально-возможными, вероятностными сущностями – мнимыми величинами, когда можно говорить о "нечеткой математике" – О. Коши, Л. Заде и др.

23. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ВОЛИ

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].

То есть, воля есть сущность “запредельная”, *отрицающая себя*, и как только во Вселенной пробуждается Я, обладающее свободной волей, оно использует волевой потенциал для самоотрицания, то есть для отрицания “неистинного Я” в “пользу” некоего истинного запредельного Я, могущего выступить Первопричиной, или “Программатором” мира, характеризующимся парадоксальной природой, поскольку, действуя на мир, он Сам подвергается обратному воздействию уже потому, что включается в процесс действия. Отсюда проистекает христианское понятие “кенозис”, означающее, что всякий акт Бога, направленный на мир, есть умаление Всевышнего.

24. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ВЫСШИХ ЦЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Данный принцип иллюстрируется историей, описанной одним из русских писателей: деревенский мальчик долгое время находится под чарами парадокса, подвинувшего его к развитию и превращению к высококультурную личность. Суть парадокса заключалась в том, что мальчик не мог понять, почему крошка скромной еды может “испортить” постную еду, превратив ее в скоромную. Однако никакое количество постной еды не может превратить скоромную еду в постную. Данный парадокс встречается и в известной пословице, которую можно интерпретировать в виде вопроса: почему ложка дегтя способна испортить бочку меда, но ложка меда не способна испортить бочку дегтя?

В этом же контексте можно утверждать, что абсолютная ценность – добро – неспособно бороться со злом методами зла, когда следует “подставить левую щеку, когда ударили по правой”, когда ангелы в трагедии Гете “Фауст” борются с демонами при помощи цветов, которыми они покрывают служителей зла.

25. ПРИНЦИП НЕЛОКАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И БОЖЕСТВЕННЫХ СУЩНОСТЕЙ

Нелокальность человека проявляется, прежде всего в том, что его бытие не исчерпывается годами его земной жизни, а простирается в вечность – прошлое (прошлые жизни) и будущее (посмертие), что находит выражение в таких феноменах, как реинкарнация, околосмертный опыт, трансперсональные переживания и др.

Данные феномены исследуются в рамках так называемой *трансперсональной психологии*. Ст. Гроф в книге “Путешествие в поисках себя” (а также в более чем десятке других книг) пишет об особых измененных состояниях сознания, названных трансперсональными, так как они позволяют трансцендировать (преодолевать) рамки пространства и времени нашего феноменального мира, позволяют человеку выйти за пределы самого себя. Данные состояния могут возникать спонтанно в результате стрессов, потрясений. Ст. Гроф на протяжении 40 лет изучал измененные состояния сознания, вызываемые психоделиками (наркотиками). Затем он изобрел свой метод инициирования измененных состояний, базирующийся на изучении религиозного опыта постижения Высшей Реальности. Данный метод был назван голотропным дыханием, то есть дыханием, совершаемым в наиболее быстром темпе под особую ритмичную музыку. В результате того, что через некоторое время (сеанс голотропного дыхания может продолжаться до 2-3 часов) биологическое время человека ускоряется в результате ускорения органических процессов, вызванных быстрым дыханием, а также в результате достижения состояния самогипноза, человек все более погружается, регрессирует вглубь своей жизни вплоть до рождения и ниже, переживая ее как бы заново. В процессе такого переживания все стрессы, все негативные моменты человеческой жизни получают повторную актуализацию, что приводит к освобождению от них. Трансперсональное состояние сознания позволяет нам не только получить доступ ко всем уголкам своей жизни в прошедшем и зачастую в будущем, но и преодолеть пространственно-временные ограничения нашего обыденного сознания. Созданное Ст. Грофом направление изучения человека и Вселенной в принципе является научным и в целом принято психологами и психиатрами.

Особая категория трансперсональных переживаний – телепатия, парапсихологическая диагностика, ясновидение, яснослышание, предвидение будущего, психометрия, внетелесные переживания и др. становится предметом экспериментальных исследований. Это единственный тип трансперсональных феноменов, который обсуждается в академических кругах, хотя и с немалой долей предубежденности.

Ст. Гроф пишет, что трансперсональные переживания зачастую обладают характеристиками, заставляющими сомневаться в большинстве фундаментальных предпосылок материалистической

науки и механистического мировоззрения. Любое непредвзятое изучение трансперсональной области психики приводит к заключению, что эти наблюдения представляют собой серьезный вызов ньютоно-картезианской (классической) парадигме познания мира западной науки. Люди, побывавшие в измененных состояниях сознания и пережившие эпизоды пребывания в утробе или зачатия, элементы сознания тканей, органов или клеток, приобретают при этом с точки зрения медицины сведения относительно анатомии, физиологии и биохимии соответствующих процессов. Переживания воспоминаний предков, опыта расового и коллективного бессознательного, прошлых воплощений также часто содержат точные детали архитектуры, одежды, оружия, искусства, социальной структуры и религиозной практики соответствующих культур и периодов или даже сведения о конкретных исторических событиях. Люди, переживающие филогенетические эпизоды или отождествление с существующими формами жизни, находят их не только подлинными и убедительными, но также получают много сведений относительно психологии животных, этологии, их специфических привычек и особенностей репродуктивного цикла. В некоторых случаях это сопровождается архаической мышечной инервацией, не характерной для человека, или даже сложными действиями, такими, как исполнение брачного танца.

В связи с изложенным выше приведем некоторые мысли из книги Ф. Капры "*Уроки мудрости*" [Капра, 1996], где говорится, что опыт встречи со смертью часто влечет за собой настоящий экзистенциальный кризис, заставляющий людей пересмотреть смысл своей жизни и ценности, которыми они руководствуются в ней. Мирские амбиции, соперничество и зависть, стремление к высокому статусу, власти или материальному богатству – все это воспринимается как нечто неважное и незначительное на фоне неизбежно надвигающейся смерти. В результате процесса "смерти-возрождения" появляется ощущение того, что жизнь есть постоянное изменение, процесс и что бессмысленно привязываться к специфическим целям и представлениям. На смену образа "твердой" материи приходит представление об энергетических потоках, возникает экологическое понимание, которое на своем глубоком уровне есть интуитивное осознание единства всей жизни, взаимозависимости всех многочисленных ее проявлений, циклов ее изменения и трансформации.

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.

Важно отметить и **нелокальность божественных сущностей**.

Бог-Отец, "Которого никто никогда не видел", выступает принципиально трансцендентальной, запредельной миру, то есть нелокализованной Сущностью.

Бог-Сын также нелокализуем, поскольку в Евангелии от Иоанна сказано: "Я ничего не могу творить Сам от Себя. Как слышу, так и сужу, и суд мой праведен, ибо не ищу Моей воли, но воли пославшего меня Отца" (5, 30). "Если Я свидетельствую Сам о Себе, то свидетельство Мое не есть истинно..." (5, 31). В Индуизме мы встречаемся с нечто подобным. В Бхагават-Гите можно прочитать, что высшим уделом живущих является удел самозабвенного служения Божеству, а цель жизни человека – стать орудием божественной воли. В Даосизме мы встречаемся с божественным принципом недеяния, отрицающим манипуляторно-индивидуалистскую природу человека во имя спонтанно-интуитивного поведения "истинно мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [Литература древнего Востока, 1984, с. 228, 259–260]. Сравните с библейским принципом: "пусть твоя правая рука не ведает, что делает левая". В Буддизме целью человеческого существования является пробуждение "высшей" природы. В ее рамках человек преодолевает противостояние Я и не-Я, принимая принцип "анатта" (отсутствие Я, квиетизм), отрицая желания и

волю, обнаруживая “дзен” как выразитель интуитивно-просветленного поведения, отвечающий состоянию самореализации А. Маслоу, а также трансперсональному бытию, обнаруженному исследованиями Ст. Грофа.

Бог-Дух как Дух также принципиально нелокализуем, поскольку Дух пребывает везде, и как бы нигде.

Абсолют неколализуем и в плане гносеологическом, когда можно говорить о *парадоксе “определения неопределяемого”*, который заключается в том, что мы не можем определить неопределяемое, то есть Абсолютное. Но одновременно мы не можем не определить его. Если мы скажем, что Бог неопределяем нами, то уже определяем Его данным правилом быть неопределяемым. Как писал Гегель, “если мы нечто определяем как предел, то мы уже выходим за данный предел”. Таким образом, Бог и определяем и не определяем одновременно. Подобным же образом Он и постижим, и не постижим, и смертен, и бессмертен, и бесконечен, и конечен... Именно поэтому Богу возможно быть непознаваемым и познаваемым, в том числе и концептуальным образом. Данное понимание Бога близко экзистенциалистскому, где Бог понимается как “*противоречие в определении*”, то есть противоречивое сочетание несовместимых характеристик.

МЕТОДИКА

Существенный механизм *развития самосознающего, рефлексивного начала человека* заключается в развитии механизмов абстрактно-логического мышления, реализующего механизмы абстрагирования человека от самого себя, что создает психологическую предпосылку для трансценденции, выхода человека за пределы конкретно-материального бытия. Кроме того, развитое абстрактно-логическое мышление рано или поздно достигает особой чувствительности к парадоксу, абсурду как источниках неопределенности и свободы.

В этом контексте можно говорить о двух этапах развития самосознания: сначала человек развивает способность к абстрагированию, к проведению операций в рамках линейной (классической) логики, позволяющей охватить причинно-следственные связи между предметами и явлениями Вселенной. На втором этапе, сталкиваясь с парадоксальными феноменами (семантическими и онтологическими парадоксами, апориями, а также с абсурдом социального мироустройства), человек восходит к неклассическим многозначным (модальной, трехзначной, парадоксальной) логикам, позволяющим

Развивающий процесс должен облегчать субъектам образования как восприятие *парадокса/абсурда*, так и работу/взаимодействие с ними.

В этой связи отметим, что парадоксальными являются логико-семантические и онтологические основания человеческого бытия, вскрытые современной наукой; абсурдными же представляются социально-экономические и культурно-исторические механизмы функционирования человеческой цивилизации с точки зрения рационального осмысления катастрофических результатов этого функционирования, приведшего человечество на грань экологического коллапса и духовно-морального вырождения.

О *парадоксальности традиционной логики*, пытающейся освоить на уровне логических конструктов парадоксальные свойства мира, мы можем узнать еще у древних греков, которые, обнаружив множество парадоксальных свойств мира, выразив их в виде *логико-семантических парадоксов* – апорий и антиномий. Рассмотрим некоторые из них.

Парадокс “Стрела”: летящая стрела на каждом отрезке пути занимает определенное место, движение же любого предмета требует большего места, чем сам предмет. Но стрела не может быть одновременно и такой, какая она есть, и другой, то есть большей длины. Следовательно, в каждом пункте пути летящая стрела покоится. Следовательно, мир покоится и одновременно движется, он статичен и одновременно динамичен.

Следует сказать, что данный парадокс двойственен, ибо он применим как к континууму (пространству, в котором движется стрела), который может делиться на бесконечное количество бесконечно делимых отрезков, так и к континууму, состоящего из неделимых отрезков.

Парадокс “Куча”: одно зерно кучи не составляет. Прибавив еще одно зерно, кучи не получишь. Как же получить кучу, прибавляя каждый раз по одному зерну, из которых ни одно не составляет кучи?

Парадокс "Лжец": критянин Эпименид сказал, что все критяне лжецы. Эпименид критянин, следовательно, он лжец. Но если он лжец, то он сказал неправду, и поэтому он не лжец. Подобно этому можно назвать множество парадоксальных утверждений: "никогда не говори никогда", "каждое правило имеет исключения" и др.

Парадокс "Протагор и Еватл": У знаменитого софиста Протагора, жившего в V в. до нашей эры, был ученик по имени Еватл, обучавшийся праву. По заключенному между ними договору Еватл должен был заплатить за обучение лишь в том случае, если выиграет свой первый судебный процесс. Если же он этот процесс проиграет, то вообще не обязан платить. Однако, закончив обучение, Еватл не стал участвовать в процессах. Это длилось довольно долго, терпение учителя иссякло, и он подал на своего ученика в суд. Таким образом, для Еватла это был первый процесс. Свое требование Протагор обосновал так:

Каким бы ни было решение суда, Еватл должен будет заплатить мне. Он либо выиграет этот свой первый процесс, либо проиграет. Если выиграет, то заплатит в силу нашего договора. Если проиграет, то заплатит согласно этому решению.

Судя по всему, Еватл был способным учеником, поскольку он ответил Протагору:

Действительно, я либо выиграю процесс, либо проиграю его. Если выиграю, решение суда освободит меня от обязанности платить. Если решение суда будет не в мою пользу, значит, я проиграл свой первый процесс и не заплачу в силу нашего договора.

Парадокс "Крокодил и мать": крокодил украл у женщины ребенка и в ответ на мольбы несчастной матери довольно глумливо пообещал ей отпустить дитя, если она "скажет правду". На что женщина резонно возразила: "Но ты ведь не отдашь его!" И тогда крокодил задумался. Если он отдаст чадо, то получится, что услышанная им фраза лжива, а ложь – по условию – не влечет выдачу ребенка. Но если он не захочет отдать малыша, то тогда – в силу логики уговора и слов матери – ему, крокодилу, придется возвратить младенца.

Данные парадоксы напоминают нам парадокс Б. Рассела о "Брадобрее", который объясняет суть одного из парадоксов математической теории множества, а также и всех иных известных человечеству парадоксов. Парадокс звучит примерно так: деревенский брадобрей имеет право брить только тех жителей деревни, которые сами не бреются. Спрашивается, имеет ли он право брить самого себя? Если он будет бриться, то есть если он бреется, то он не имеет право брить самого себя и, таким образом, не будет бриться. Но если же он не будет бриться, то он имеет право брить самого себя. Таким образом, брадобрей и будет и не будет одновременно брить самого себя.

Рассмотренные парадоксы иллюстрируют кризис рационального познания, который предстал перед наукой со всей очевидностью в начале XX века вместе с появлением исследований Б. Рассела, Ж. Ришара, К. Греллинга и др., поставивших под сомнение правомерность самых фундаментальных понятий математики, логики, физики. Принцип "самоочевидности" научных аксиом оказался недостаточным в условиях открывшихся противоречий в основе математической теории множественных чисел, в результатах, полученных в области неевклидовых геометрий, в парадоксах корпускулярно-волновых свойств света и др. – так называемых **онтологических парадоксах**. Приведем некоторые из них:

Корпускулярно-волновой парадокс: элементарная частица является одновременно волной и корпускулой, то есть она может проявлять корпускулярные и волновые свойства, взаимно исключающие друг друга.

Термодинамический парадокс: согласно второму началу термодинамики, любая физическая система, не обменивающаяся энергией с другими системами (для всего мира такой обмен с "другими" системами исключен) стремится к наиболее вероятному состоянию – состоянию максимальной энтропии, или хаоса, покоя. Однако, в мире, который рассматривается естествознанием как нечто вечное, мы наблюдаем прямо противоположное.

Фотометрический парадокс: если исходить из положения, что Вселенная бесконечна, то ночное небо должно быть сплошь усеянным звездами, что не наблюдается в действительности.

Парадокс "скрытых масс": масса Вселенной оказывается намного больше массы, полученной на основании расчетов, базирующихся на современных представлениях о веществе и энергии.

Парадокс "дефект масс": масса ядра элементарной частицы не равняется сумме масс входящих в него элементов.

Парадокс экспериментальной физики и экспериментальной, интроспективной психологии: мы не можем исследовать предмет, не применяя физических приборов, однако данные приборы не могут не влиять на исследуемый предмет. Поэтому, чем точнее измерение, тем сильнее измерительное устройство искажает, деформирует объект. В психологии наблюдается нечто подобное: чем детальнее структурирование континуума психического опыта (процесса самонаблюдения и наблюдения других), тем больше возникает в этом описании элементов, не относящихся к психическому опыту. Поэтому мы принципиально не можем исследовать предмет (мир) таким, каков он есть на самом деле.

Парадокс малой вероятности жизни основан на понятии энтропии. Например, по Г. Кастлеру, вероятность самопроизвольного зарождения жизни во Вселенной не превышает 10^{-255} , что ничтожно мало отличается от нуля.

Фотонный парадокс, который проистекает из факта, что свет от звезд, идущий многие миллиарды лет к Земле, встречает на своем пути огромное количество звездных систем, которые, согласно общей теории относительности, должны неизбежно искривлять траекторию лучей аналогично мутному стеклу, что имеет место в результате действия гравитационные линзы, эффект которой фиксируется в пределах нашей галактики, но не действует на всю Вселенную, в которой миллиарды гравитационных линз не размазывают изображение звезд.

Парадоксы микромира: в микромире симметрия причин не всегда приводит к симметрии следствия (см. книгу Р.Фейнмана "Характер физических законов").

Можно также говорить о пяти парадоксах квантовой физики:

1. Пустота: если увеличить ядро атома водорода до размеров баскетбольного мяча, то вращающийся вокруг него электрон будет находиться на расстоянии 30 километров, а между ними – ничего!

2. Волночастица: состояние частицы зависит от самого акта измерения или наблюдения. Не измеряемый и ненаблюдаемый электрон ведет себя как волна (поле вероятностей). Стоит подвергнуть его наблюдению в лаборатории, и он схлопывается в частицу (твердый объект, чье положение можно локализовать).

Эрвин Шредингер может быть известен среди квантовых химиков своим революционным уравнением, но его имя среди простых смертных чаще вызывает ассоциацию с котом. В ответ на так называемую проблему копенгагенской интерпретации квантовой механики, Шредингер пришел к странному, но весьма интересному мысленному эксперименту.

Он представил коробку, в которой находится живой кот, радиоактивный материал, молоток и едкая кислота. Если радиоактивный материал распадется, он приведет к тому, что молоток упадет на контейнер с кислотой и разобьет его, что, в свою очередь, приведет к смерти кота. Но Шредингер заявил, что шансы на распад радиоактивного материала спустя ровно час составляют 50%. Логично предположить, что через час кот будет либо жив, либо мертв, и мы не сможем определить это, пока не откроем ящик. Сам же Шредингер заключил, что согласно квантовой механике, кот одновременно жив и мертв до того момента, пока мы не откроем коробку и не узнаем его актуальное состояние.

3. Квантовый скачок. Уходя со своей орбиты атомного ядра электрон движется не так как обычные объекты, – он передвигается мгновенно. То есть он исчезает с одной орбиты и появляется на другой. Точно определить где возникнет электрон или когда он совершит скачок невозможно, максимум что можно сделать, это обозначить вероятность нового местоположения электрона.

4. Принцип неопределенности Гейзенберга. Невозможно одновременно точно измерить скорость и положение квантового объекта. Чем больше мы сосредотачиваемся на одном из этих показателей, тем более неопределенным становится другой. Данный принцип реализует противоречие между континуальным и дискретным аспектами Вселенной: для определения положения следует поставить на оси времени точку, то есть то, что не обладает длительностью. А для определения скорости нам нужны две точки и отрезок времени между ними.

Данный парадокс реализуемый в древних парадоксах, типа "Черепашка и Ахилл", О.Л.Кузнецовым и его соавторами, понимается так: "Возьмем такой пример. Допустим, летит снаряд со скоростью 1000 метров в секунду. Какой бы отрезок на оси времени мы ни взяли – всегда будет отрезок: одна десятая, одна сотая, одна тысячная доля секунды. Одна тысячная доля секунды длится порядка 200 миллисекунд. Где находится снаряд на протяжении одной тысячной секунды? Он

находится в точке "А" и в то же самое время (в ту же самую одну тысячную секунды) в точке "В" на расстоянии метра от "А". Он находится в точке "А" и во всех точках траектории с длиной в один метр. Это диалектическое противоречие и является базой для того, чтобы математически описывать действительный мир. Поэтому, если мы хотим описывать движение, процесс, ход, течение мы должны зафиксировать, что же **в то же самое время остается без изменения**. Если мы стоим на позиции классической логики или, в современном языке, на позиции математической аксиоматической теории, то наше суждение о мире, в котором мы живем, можно представить в виде **АНТИНОМИИ**: 1. Мы живем в мире, в котором НИЧЕГО НЕ ИЗМЕНЯЕТСЯ. 2. Мы живем в мире, который ИЗМЕНЯЕТСЯ. Умозаключение Гегеля имеет вид: Мы живем в мире, в котором ВСЕ ИЗМЕНЯЕТСЯ, но в котором каждому ИЗМЕНЕНИЮ соответствует нечто НЕ ИЗМЕНЯЮЩЕЕСЯ" [Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001].

5. *Теорема Белла*. Все в мире нелокально, элементарные частицы тесно связаны между собой на некоем уровне за пределами времени и пространства. То есть: если спровоцировать образование двух частиц одновременно, они окажутся непосредственно связаны друг с другом или будут находиться в состоянии суперпозиции. Если мы затем выстреливаем их в противоположные концы вселенной и через некоторое время тем или иным образом изменим состояние одной из частиц, вторая частица тоже мгновенно изменится, чтобы прийти в такое же состояние¹²⁰.

Наличие парадоксов в конечном итоге привело исследователей к выводу о том, что восприятие бытия, воплощенное в абстрактных понятиях и законах, ведет и игнорированию некоторых сторон реальности, при описании которой наука утратила некое *глубинное интегрирующее звено*, связывающее несводимые друг к другу феномены, такие как материя и сознание, которые, по выражению Д. Бома, могут быть вложенными друг в друга проекциями более фундаментальной сущности, не являющейся ни материей, ни сознанием в чистом виде. Подобным же образом, Дж. Бруно писал, что две обычно принятые субстанции – "духовная и телесная... в конечном счете сводятся к одному бытию, одному корню" [Бруно, 1949, с. 247].

Рассмотренные парадоксы, обнаруженные в экспериментальных аспекта науки, обнаруживают глубокую проработку на уровне философской рефлексии, что нашло свое выражение в попытках достичь "предельных" форм мышления и существования (например, в феноменологической редукции, в процедуре деконструкции французских философов и др.).

Приведем примеры языковых метаморфоз и парадоксов.

- Это какая смородина?
- Чёрная.
- А почему она красная?
- Потому что зелёная!

Камера, которая снимает сама себя.

¹²⁰ К этому же смысловому ряду относятся и экспериментальные данные А. Аспекта, которые свидетельствуют, что нелокальный характер квантовых систем является всеобщим свойством природы, а не искусственной ситуацией, сгенерированной в лабораторных условиях [Aspect, Grangier, Roger, 1982]. К подобным же выводам пришел и Л. Мандел из университета Рочестера (штат Нью-Йорк), который пространственно разнёс два пучка света, исходящих из одного источника на достаточно большое расстояние и начал менять с помощью анализатора соотношение между компонентами суперпозиции на одном из них. В силу этих манипуляций интерференционная картина на этом пучке менялась. Но она менялась во втором пучке, картина на котором точно повторяла изменяющуюся картину на первом пучке, с которым экспериментировал Л. Мандел. При чем, картина эта менялась мгновенно в то же самое время, когда менялась картина на первом пучке. Данное изменение интерференционной картины являлось следствием, которое не имело видимой причины. Поэтому это следствие можно соотнести с чудом "элементарного познания", когда фотоны света оказываются обладающими *познавательными способностями*: сигнальные фотоны одного пучка и дополнительные фотоны второго пучка, в определённый момент времени излучаемые своими нелинейными преобразователями, никогда не встретятся – они направляются к своим разным детекторам, лишённые малейшей возможности непосредственно воздействовать друг на друга. Тем не менее, интерференционная картина пучка сигнальных фотонов сразу исчезала, если только дополнительные фотоны второго пучка не доходили до своих детекторов, когда их путь перекрывался непрозрачным экраном. Принято считать, что в эксперименте Л. Мандела обнаруживается всеобщее соотношение неопределённостей в отношении друг к другу пространства и времени, когда не существует физической системы в её пространстве и времени, которые одновременно имеют вполне определённые, точные значения. В любой физической системе при определённых пространственных характеристиках являются неопределёнными ее временные характеристики и наоборот, при определённом времени системы является неопределённым её пространство.

Как пишет В.Ю. Татур, "квантовая физика ниспровергла очень упрощенную не только классическую взаимосвязь целого и его частей, но и представление о независимости наблюдателя. Оказалось, что совершенно неверно (рамки классических представлений существенно сужены и ограничены) считать элементарные частицы вещества материальными объектами, которые, соединяясь в ансамбли, образуют более крупные объекты, а наблюдателя – неким совершенно чуждым природе и обособленным от нее во всех своих проявлениях субъектом. Реальный мир требует рассматривать частицы только в их взаимосвязи с целым, частью которого является наблюдатель с его мышлением, и, как следствие, – признания единой субстанции у мышления и квантовомеханических объектов, но такой субстанции, которой уже не свойственны ни протяженность, ни длительность, как характеристика изменения" [Татур, 2008].

Делаем экскаваторы, добываем с их помощью их руду, чтобы выплавить металл и сделать еще больше экскаваторов.

Множество всех множеств. Объект, который описывает себя (объект, который детерминирует себя): написание автобиографии должно включать написание автобиографии, написания мемуаров должно включать написание мемуаров.

Все рефлексии эмоциональных состояний рекурсивны, а потому парадоксальные: злоба на самого себя; человек злится на себя; потому злится на себя, что злится, злится на себя и др.; жалость к себе; страх за себя; самообвинение; низкая самооценка; самообида.

Я – тот, кто спокойно смотрит на себя со стороны.

О чем ты сейчас думаешь? – Я думаю, что я сейчас думаю, что я сейчас думаю...

Визуальная рекурсия: картинка картинки в картинке, зеркало, которое отражает себя.

Прежде чем использовать какое-то правило, необходимо иметь правило о том, как нам использовать первое правило. Другими словами существует бесконечная иерархия уровней правил, которая не позволяет исполняться ни одному из них (парадокс Л. Керролла).

Вы умнее, чем Вы думаете!

Контролируйте свои действия (рекурсивная парадоксальная инструкция по контролю процесса контроля).

Подумайте, прежде чем задумываться! (Ст. Лем).

Ложь – это сказанное с желанием сказать ложь (Бл. Августин).

Учись учиться.

Теория Атмана, согласно которой, если я что-то фиксирую как факт моего сознания, то я уже не в этом состоянии сознания, и я, следовательно, уже не есть "я" ("Если сознание находится в предмете, то оно не находится в предмете, именно поэтому оно находится в предмете" – из "Алмазной сутры" буддизма).

Я еда, поедаю того, что поедает еду (из Упанишад).

Анализ анализа.

Самоконтроль.

Оправдываться – уже само по себе оправдание (Кобо Абе).

Мы зависим только от того, чему оказываем сопротивление (В.Л. Леви).

Главная ошибка – никогда не ошибаться.

Исключение подтверждает правило.

Мука – это наслаждение (принцип мазохизма).

Во избежание стресса нужно жить в состоянии стресса (совет от Отца Силуана: "держи ум в аду").

У меня неуправляемый характер.

Большое заключается в малом.

Новое – хорошо забыто старое.

Старые фрески ценнее новых.

Вещи располагаются в строгом беспорядке ("Алиса в стране чудес").

Выход лежит за пределами языка и молчания (Чаньское высказывание).

Есть вещи настолько серьезные, что остается только посмеяться над ними (Н. Бор).

Юмор – вещь серьезная.

Хороший менеджер не занимается управлением.

Большинство человеческих проблем не являются проблемами.

Мы думаем, что создаем технологии, но технологии сами создают нас.

Организация организаций.

Чем хуже, тем лучше (Мао Цзе-дун).

Мой совет – не принимайте мой совет.

Чем меньше целитель заботится о результатах исцеления, тем большим является эффект от лечения.

Если ты прав, то ты – не прав.

Сейчас ты бессмертен, потому что еще не умер.

Я абсолютно уверен, что ни в чем нельзя быть абсолютно уверенным.

Парадоксальным образом увеличения знаний принуждает нас чувствовать себя все более необразованными и бессильными (Джозеф О'коннор, Джон Сеймор).

Абсолютная власть – абсолютное бессилие.

Парадоксально, но именно переутомление чаще всего ведет к бессоннице, тогда как лишение сна избавляет нас от депрессии.

Поскольку, говорит Будда, любое решение одновременное правильно и не правильно, мы не должны стремиться к тому, чтобы быть всегда правыми и не огорчаться, когда не правы.

Сократ говорил: для того, чтобы узнать что-то, я уже должен знать то, что я хочу узнать.

Только несчастный человек может быть счастливым.

Я слышал от мудрых людей, – сказал король, – что, если ты сможешь вспомнить, что ты безумен, то ты уже не безумный.

Убить одного человека – преступления, убить тысячу – политика.

Ничто не существует.

Чтобы придерживаться строгой линии следует проявлять чудеса изворотливости.

Чтобы сохраниться, нужно измениться.

Авторитет ученого лучше всего определяется тем, насколько он затормозил развитие науки в своей научной отрасли.

Хочешь мира – готовься до войны.

Первый шаг алкоголика к лечению заключается в четком и определенном признании себя бессильным перед лицом противника – бутылки: признайте себя бессильным перед алкоголем.

Плоды, гниющее и тот миг, когда их рвут,

И дерево в цвету на несколько минут (Гете, "Фауст").

Желаете продолжать движение, тогда остановитесь; хотите мира – воюйте; желаете отомстить кому-то, оставьте его в покое.

Воспринимайте критически то, что я вам рассказываю.

Мыслите нешаблонно.

Будьте пластилином, который сам себя лепит.

Не думайте о желтой обезьяне.

Черное белье.

Они умрут, но выживут.

Я, вообще-то, самый скромный в мире человек.

Я стыдливый человек, я не могу сказать вам "пойдите к черту".

Виртуальная реальность. Динамическое состояние.

Покажем **некоторые культурные парадоксы**.

Чтоб добрым быть я должен быть жесток (Шекспировский Гамлет).

Мы должны освободиться от морали, чтобы уметь морально жить...

Правдивый человек в конце концов приходит к пониманию, что он всегда лжет (Ф. Ницше)

Единственный способ избежать соблазна – это поддаться ему (О.Уальд)

Мое богатство очевидно в том, что мне оно не нужно (Фаина Раневская)

Я знаю, что ничего не знаю (Сократ)

Верую, потому что абсурдно (Тертуллиан)

Кто объявляет все истинным, тем самым делает истинным и утверждение, противоположное его собственному (Аристотель)

Кто станет сберегать душу свою, тот погубит ее; а кто погубит ее, тот оживит ее (Евангелие от Луки, 17, 33)

Кто будет стараться спасти душу свою, погубит ее, а кто погубит ее, тот оживотворит ее (В. С. Соловьев)

Ибо когда немощен, тогда силен (Апостол Павел)

До тех пор, пока человек не готов умереть, он не готов жить (Христианская сентенция)

Чтобы полюбить жизнь, надо полюбить смерть (Л.Н. Толстой)

Настоящий друг с тобой, когда ты не прав. Когда ты прав, каждый будет с тобой (Марк Твен)

Жизнь человеческая подобна железу. Если употреблять его в дело, оно истирается; если не употреблять, ржавчина его съедает (Неизвестный автор)

Жизнь – тонкий волосок, но крепче каната. (Русская пословица)
Человек тверже камня, нежнее цветов (Афганская поговорка)
Труд подливает масло в лампу жизни, а мысль зажигает ее (Джон Белларс)
Жизнь надо измеривать так, будто жить тебе осталось и мало и много (Биант, один из семи греческих мудрецов)

В драме бытия мы являемся одновременно и актерами и зрителями (Н. Бор)

Жизнь человека выражается в отношении конечного к бесконечному (И. А. Бунин, “Освобождение Толстого”)

В каждом человеке природа всходит либо злаками, либо сорною травую; пусть же своевременно поливает первое и истребляет второе (Ф. Бэкон)

На день надо смотреть, как на маленькую жизнь (М. Горький)

Я телом в прахе истлеваю,

Умом громам повелеваю,

Я царь – я раб – я червь – я бог! (Г. Р. Державин, ода “Бог”)

Жизнь – это процесс постоянного выбора. В каждый момент человек имеет выбор: или отступление, или продвижение к цели. Либо движение к еще большей боязни, страхам, защите, либо выбор цели и рост духовных сил. Выбрать развитие вместо страха раз десять в день – значит десять раз продвинуться к самореализации (А. Маслоу)

Человеческая жизнь похожа на коробку спичек. Обращаться с ней серьезно – смешно. Обращаться несерьезно – опасно (Акутагава)

Жизнь человека должна походить на эту реку, протекающую предо мной. Постоянно одно и то же русло и в нем в каждый момент свежая вода (Г. Торо)

В контексте развития человека важным является формирование умения оперировать парадоксально-двойственными понятиями, которые, с одной стороны заключают в себе элемент абстрактности, а с другой – конкретности. Например, фразы “рука любви”, “лик Вселенной” (здесь слово “Вселенная” является выражением высшего уровня абстрактности, а слово “лик” – выражает наиболее конкретное понятие, поскольку лицо человека – это то, с чем мы сталкиваемся наиболее часто в повседневной жизни). Приведем некоторые “упражнения для утончения материи человеческого ума” О.В. Асауляк [Асауляк, 1995]:

Что является важнее: момент истины или истина момента?

Что необходимо изучать: абсурд логики или логику абсурда?

Что губит цивилизацию: энтропия формы или форма энтропии?

Что является страшнее: начало конца или конец начала?

Что выше: свет знания или знание света?

Что посылает Бог: путь очищения или очищение пути?

Что является сильнее: граница терпения или терпение границы?

Что является глобальнее: хаос бытия или бытие хаоса?

Что является конкретнее: синтез абстракции или абстракция синтеза?

Что разрешает спор: причина противоречий или противоречия причин?

Что было сначала: ум безграничности или безграничность ума?

Что есть вечным: книга мудрости или мудрость книги?

Что тяжелее: вечность мгновения или мгновение вечности?

Что реже встречается: феномен гениальности или гениальность феномена?

Что невозможно уничтожить: молитву духа или дух молитвы?

Что является данностью: время ускорения или ускорения времени?

Что глубже: торжество справедливости или справедливость торжества?

Что было раньше: совесть Закона или Закон совести?

Рассмотрим **коаны и притчи как важных ресурс педагогической парадоксологии**. Попытка понять **коан** логически ведет к парадоксу, противоречию, которое играет важную роль в постижении своей истинной природы (Будды). Ученик, получивший коан от мастера, пытается его решить всеми возможными способами. В результате, когда отключаются все пять чувств, ученик находится на стадии, которую в йоге именуют дхарана. В этом состоянии коан и ученик остаются один на один в сфере блуждания ума, который в конечном итоге затихает, в момент чего ученик испытывает

проблеск реальности, известный как просветление или сатори [*Противоположности и парадоксы (Методологический анализ)*]. – М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2008. – 432 с.].

Приведем примеры некоторых коанов и притч.

Неадекватный ответ

Учитель Тодзан взвешивал лен, когда монах спросил его: "Что есть Будда?"

Тодзан ответил: "Этот лен весит три фунта".

Хлопок одной ладони

"Ты можешь услышать хлопок двух ладоней, когда они ударяются друг о друга, – сказал Мокурай. – Теперь покажи мне хлопок одной ладони".

Тойо поклонился и пошёл в свою комнату, чтобы рассмотреть эту проблему.

Из окна он услышал музыку гейш. "Ах, я понял!" – воскликнул он.

На следующий вечер, когда учитель попросил его показать хлопок одной ладони, Тойо начал играть музыку гейш.

"Нет, нет, – сказал Мокурай, – это никак не подойдёт. Это не хлопок одной ладони. Ты совсем не понял его".

Думая, что музыка будет мешать, Тойо ушёл в более спокойное место. Он снова погрузился в медитацию. "Чем же может быть хлопок одной ладони?" Он услышал, как капает вода.

"Я понял", – подумал Тойо.

Оказавшись перед учителем в следующий раз, Тойо начал капать водой.

"Что это? – спросил Мокурай. – Это звук капающей воды, но не хлопок ладони. Попробуй ещё раз".

Напрасно Тойо медитировал, чтобы услышать хлопок одной ладони. Он услышал шум ветра, но и этот звук был отвергнут. Он услышал крик совы, но и этот звук был отвергнут.

Более чем десять раз приходил Тойо к Мокураю с различными звуками, всё было неправильно.

Почти год обдумывал он, что же может быть хлопком одной ладони. Наконец, маленький Тойо достиг подлинной медитации и перешёл пределы звуков. "Я больше не мог собирать их, – объяснил он позже, – поэтому я достиг беззвучного звука".

Тойо уразумел хлопок одной ладони.

Живое и неживое

Император три года готовил свой сад. И вот к открытию он пригласил знатных гостей полюбоваться его красотой. Все были в восторге и расточали лишь комплименты. Но императора особо интересовало мнение Мастера, который считался непревзойденным знатоком этого вида искусства. Когда император обратился к нему, все присутствующие обернулись.

Мастер сказал: "Я не вижу ни одного сухого листа. Как жизнь может существовать без смерти? Из-за того, что здесь нет сухих листьев, сад мертв. Я думаю, что сегодня утром его подметали. Прикажете принести немного сухих листьев. Когда листья принесли и разбросали, ветер начал играть ими. Шорох листьев... и сад ожил!"

Мастер сказал: "Теперь все в порядке, Ваш сад прекрасен, но он был слишком хорошо спланирован. Искусство становится величайшим, когда оно не обнаруживает себя".

Не ум

Мастер сидел на берегу реки, когда к нему подошел философ, поклонился и задал вопрос: "Какова суть вашего учения?" Мастер посмотрел на него и не произнес ни единого слова. Философ подумал про себя: "Он очень стар, наверное, к тому же и глухой" и крикнул: "Похоже, Вы не слышите меня! Я спрашиваю: какова суть вашего послания?"

Мастер засмеялся. Философ подумал: "Что-то странное. Сначала он не ответил, теперь смеется! Может быть он притворяется, что услышал меня? Но поскольку он не ответил на мой вопрос, значит он ничего не услышал". И тогда ученый закричал еще громче: "Я спрашиваю, какова суть Вашего учения?"

Мастер спокойно сказал: "Сначала я ответил – безмолвие. Но Вы не смогли этого понять и мне пришлось спуститься немного ниже. Я сказал – смех, радость. Но Вы не смогли понять даже

этого. Поэтому мне приходится спуститься еще ниже". И он написал пальцем на песке: "медитация", сказав: "Это мое учение".

Ученый попросил: "Не могли бы Вы уточнить свою мысль, сделать ее более четкой". Тогда Мастер написал на песке более крупными буквами: "МЕДИТАЦИЯ". Философ становился все более раздраженным и спросил: "Вы что, шутите? Я прошу уточнить, детализировать свою мысль, а Вы пишете то же самое, только более крупными буквами. Я профессор философии!"

Тогда Мастер воскликнул: "Почему же Вы сразу об этом не сказали!" и написал: "НЕ УМ". Профессор стукнул себя по голове и ушел, даже не попрощавшись.

Зло служит добру

Бедная женщина из небольшой семьи была очень религиозной. И однажды, когда денег не хватало даже на то, чтобы накормить детей, она позвонила на радиостанцию и оставила там обращение к Богу о помощи. В то время как сотрудники радио с пониманием отнеслись к верующей женщине, одного из слушателей её слова задела.

Он был убеждённым атеистом и решил доставить себе удовольствие, поиздевавшись над незнакомкой. Мужчина узнал её адрес, позвал секретаршу и поручил ей купить много продуктов. Девушка вернулась к нему с лучшим мясом, сырами и сладостями. Каково же было её удивление, когда начальник дал следующее распоряжение: доставить продукты по адресу и если женщина спросит, кто прислал еду, сказать, что это от Дьявола.

Когда секретарша вручила незнакомке продукты, та была настолько благодарна, что из её глаз полились слёзы. Она не переставала благодарить и благословлять девушку. Но когда женщина уже начала прощаться, секретарша спросила:

– А вы не хотите узнать, кто прислал вам эти продукты?

На что женщина ответила:

– Нет. Это совершенно не важно, потому что когда Бог отдаёт приказ, даже Дьявол подчиняется.

Важность использование коанов и притч проистекает из того, что коаны призваны формировать парадоксальное мышление, а притчи развивают способность к обобщениям. Как отмечает А. К. Сухотин в книге *"Парадоксы науки"*, вывод о плодотворности обобщений 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. Третьяка, 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, устанавливая 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 узреть 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 уникамами [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 "склею" 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, свежевывпавший 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]".

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, когда континуальная и дискретная стратегии познания приводятся к единству.

ЛИТЕРАТУРА

- Акимов А.Е. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологии / А.Е. Акимов, В.П. Финогеев. – М.: НТЦ Информатика, 1996. – 68 с.
- Алякринский Б. С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Алякринский Б. С. – М.: Наука, 1983. – 284 с.
- Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 350 с. – С. 231.
- Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.
- Андреев Д.А. Роза Мира. – М.: Иной Мир, 1992. – 576 с.
- Андреев И. Л. Происхождение человека и общества / И. Л. Андреев. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.
- Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
- Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с. - С. 14-15.
- Анцыферова Л. Н. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426-467.
- Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с.

- Апресян Ю.Л. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Л. Апресян. – М.: Наука, 1974. – С. 6-163.
- Арнольд В. И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.
- Аронов Р. А. К проблеме вездесущности сознания / Р. А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.
- Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ.М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э. Аронсон. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
- Аронсон Э. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. Перераб. изд. / Э. Аронсон, Э.Р. Пратканис. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
- Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – С. 316.
- Артемяева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 350 с.
- Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры.– М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.; Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
- Ата-Мурадова Ф. А. Эволюция генетических систем мозга в популяциях человека и практические аспекты проблемы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 216–229.
- Ахундов М. Д., Баженов Л. Б., Чудинов Э. М. Концепции пространства, времени, бесконечности и современная космология // Философские проблемы астрономии XX века. – М.: Наука, 1976. – С. 353–354.
- Байбурин А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А.К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1985.– С. 4–19.
- Балонов Л.Я. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности / Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–15.
- Бальмонт К.Д. Горные вершины. Сб. статей, кн. 1. / К.Д. Бальмонт– М.: Гриф, 1904. – С. 76.
- Бардин К. В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 55–60.
- Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – С. 3-35.
- Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.
- Бердяев Н.А. Философия свободы: смысл творчества. - М.: Политиздат, 1989. –565 с.
- Бердяев Н.А. Из размышлений о теодицее // Путь, Париж. – 1927. – №7. – С. 51-52
- Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзэв, 1990. – 336 с.
- Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994.– С. 168.
- Бич А.М. Природа времени. – М., 2002. – 286 с.
- Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.
- Блаватская Е. П. Избранные статьи, ч. 1. – М.: Новый Акрополь, 1994. – С. 50.
- Богомолов А. С. “Летающая стрела” и закон противоречия // Философские науки. – 1964. – № 6. – С. 155.
- Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека. / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
- Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П.Бранский, С.Д.Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
- Бруно Д. Диалоги / Д. Бруно. – М.: Госполитиздат, 1949. – 552 с.
- Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – С. 36.
- Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения / С.Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
- Бунак В. В. О морфологических особенностях одно- и двуйцевых близнецов // Русский евгенический журнал, № 4, 1926. – С. 21–51.
- Бунак В. В. Происхождение речи по данным антропологии // Труды этнографии АН СССР (новая серия), 19, 1961.
- Бунак В. В. Речь и интеллект, стадии их развития в антропогенезе // Труды Института этнографии АН СССР (новая серия), 92, 1966. – С. 497–547.
- Бунак В. В. Род Ното, его возникновение и последующая эволюция. – М.: Наука. 1980. – 328 с.
- В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке : коллективная монография / Под науч. ред. А.И.Субетто и В.А.Шамахова. В 3-х томах. Том 1. – СПб.: Астерион, 2013. – 574 с.[в 3-х т. 1742 с.]
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вальверде К. Философская антропология. – М., 2000. – 460 с. – С. 81.
- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с.<http://www.klex.ru/l4c>

- Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк / А. В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.
- Вознюк А.В. Информационная концепция здоровья личности // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы. Выпуск 22 / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во "Центр стратегических исследований", 2013. – С. 37-46.
- Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.
- Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/9545/>)
- Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двомірного скейлінгу точок біфуркації / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24–33.
- Волошин А.В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве / А.В. Волошин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213–246.
- Волченко В. Н. Миропонимание и экоэтика. – М.: МГТУ им Н. Э. Баумана, 2001. – 431 с.
- Всеміром. Определения. Физические и иные основы нового мировоззрения // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.14954, 14.12.2008
- Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.
- Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – С. 60.
- Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – С. 146-163.
- Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – С. 14–16.
- Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958.
- Гегель Г. Энциклопедия философских наук в 3-х т. – М.: Мысль, 1971–1974.
- Гейзенберг В. Смысл и значение красоты в точных науках // Вопросы философии. – 1979. – № . – С. 49–60
- Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
- Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.
- Глушков В. М. Кибернетика. Вопросы теории и практики. – М.: Наука, 1986. – 488 с.
- Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.
- Голицын Г.А. Рефлексия как фактор развития // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 54-60.
- Голосовкер Л.Э. Логика мифа / Л.Э. Голосовкер. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – 217 с.
- Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
- Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – С. 79.
- Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1988. – 565 с.
- Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология в 3-х т. Т. 3. – М.: Мир, 1990–1993. – 376 с. – С. 263.
- Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
- Гроф С. Космическая Игра. Пер. с англ. Ольги Цветковой. – М.: Издательство Трансперсонального Института, 1997. – 256 с.
- Гулыга А. В. Космическая ответственность духа // Наука и религия. – 1989. - № 8. – С. 32–34.
- Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.
- Гурангов В.А. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
- Гурвич А. Г. Теория биологического поля. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Гурвич А.Г. Избранные труды. – М.: Медицина, 1977. – 351 с.;
- Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Изд. МГУ, 1989. – С. 26–27, 126.
- Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – С. 242.
- Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. – М., 2006. – 63 с.
- Деррида Ж. Московские лекции / Ж. Деррида. – 1990. – Свердловск, 1990. – 234 с.
- Деррида Ж. О грамматологии / Пер. с франц. и вступ. статья Автономовой Н.С / Ж. Деррида. – М.: ad

Manginem, 2000. – 511 с.

Дирак П. Лекции по квантовой теории поля. – М.: Мир, 1971. – 244 с.

Дольник В. Р. Этологические экскурсии по запретным садам гуманистиче- // Природа. – 1993. – № 1

Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994.

Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.

Дорошкевич А. Народная математика // Е.В., № 8, 1929. – С. 152–167.

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. Симметрия биоритмов и реактивности / А. П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Сваминко, 1989. – 280 с.

Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.

Дульнев Г. Н., Крашенюк А. И., От синергетики к информационной медицине. – СПб; Институт биосенсорной психологии, 2010. – 168 с.

Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с.

Жог В. И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.

Завадская Е. В. Эстетические проблемы живописи старого Китая. – М.: Искусство, 1975. – С. 215.

Заде П. А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 34–56.

Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: Мгу, 1988. – 213 с.

Зельдович Я.Б. Рождение Вселенной из ничего / Я.Б. Зельдович // Сборник. Вселенная, астрономия, философия. – М., МГУ, 1988. – С. 39-40.

Иваницкий А. М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания / А. М. Иваницкий // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 93–104.

Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – 560 с.

Ильин И.А. Путь к очевидности // Ильин И.А. Религиозный смысл философии. М.:ООО "Издательство АСТ", 2003. – С. 343–526.

Имянитов Н.С. Повторения при эволюциях // Философия и общество. – Выпуск №3 (55). – 2009. – С. 78-101.

Казакова, Н.В. Русская публицистика в социально-философском осмыслении приоритетных глобальных проблем / Н.В. Казакова; Науч. ред. проф. Д.Е. Фролов. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 172 с.

Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.

Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма // <http://www.synergetic.ru/science/sinergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>

Кандыба Д. В., Кандыба В. М. Управляемый медитативный аутотренинг. – СПб., 1994. – С. 174.

Кант И. Критика чистого разума // Соч.: В 6-ти т. М.: Мысль, 1964, т. 3. – 793 с. – С. 287.

Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.

Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.

Карнап Р. Значение и необходимость. – М.: Изд.Иностранлит.,1959. – 302с.

Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 68–69.

Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 18-19.

Кизима В. В. Ландшафтная сущность Бога или “божественная” природа ландшафта? // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 2003. № 10. – С. 4-27.

Кизима В. В. Татологические аллюзии // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 20-131.

Кизима В.В. Культурно-исторический процесс и проблема рациональности /В.В. Кизима. – Киев: Наукова Думка, 1985. – 214 с.

Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. – С. 250, 330.

Клизовский А.И. Основы миропонимания новой эпохи. – Минск: Мога-Н-Вида-НБ, 1996. – 815 с.

Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.

Кобозев Н. И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления / Н. И. Кобозев. – М.: Изд. МГУ, 1971. – 195 с.

Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168–179.

- Козырев Н. А. *Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского* // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85–93
- Козырев Н. А. *Время как физическое явление* // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.
- Козырев Н. А. *Избранные труды*. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
- Козырев Н. А. *Причинная или асимметричная механика в линейном приближении*. – Пулковое, 1958. – 232 с.
- Конечный М. *Психология в медицине* / М. Конечный, М. Боухал. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с.
- Костюченко В. С. *Классическая веданта и неоведантизм*. – М.: Мысль, 1983. – С. 201.
- Крымский С. Б. *Культурные архетипы, или “знание до познания”* // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.
- Кузнецов, О.Л. *Устойчивое развитие: синтез естественных и гуманитарных наук* / О.Л.Кузнецов, П.Г. Кузнецов, Б.Е. Большаков. – М.: Ноосфера, 2001. – 282 с.
- Кузьмин М. В. *Экстатическое время* // Вопросы философии. – 1996. - № 2. – С. 72.
- Лайтман М. *Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе)*. – Новосибирск, 1993. – 420 с.
- Ласло Э. *Рождение слова – науки – эпохи (глава из книги “Век бифуркации”)* // Полис. – 1993. – № 2. – С. 20-34.
- Лебединский В.В. *Нарушения психического развития у детей* / В.В. Лебединский. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 165 с.
- Леви В. Л. *Искусство быть собой: Индивидуальная психотехника*. – М.: Знание, 1991. – 253 с.
- Леви В.Л. *Искусство быть собой* / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1977. – 215 с.
- Леонтьев Д.А. *О диспозиционно-смысловом механизме отношений личности* // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. – СПб, 1994. – Т. 133. – С 55–62.
- Ликанов С. Я и НЕ Я / С. Ликанов // Московский психологический журнал. – 2009. – № 12. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s15.shtml>
- Лима-де-Фариа А. *Эволюция без отбора. Автоэволюция формы и функции*. – М.: Мир, 1991. – 445 с.
- Литература древнего Востока. Тексты*. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
- Литература древнего Востока. Тексты*. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 228, 259–260.
- Лозко Г. *Велисова книга як пам’ятка праукраїнської культури* // Дивослово. – 1999. – № 11 (513). – С. 47.
- Лолаев Т. П. О “механизме” течения времени // Вопросы философии, № 1, 1996. – С. 55.
- Лосев А. Ф. *Типы отрицания* // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149–170.
- Лосев А.Ф. *Философия имени* / А.Ф. Лосев. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с.
- Лосский В.Н. *Догматическое богословие: Троичная терминология*. – М., 1997. – 278 с.
- Лукьянец В. С. *Постмодернистское мышление – мышление XXI века?* // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239-257.
- Лурия А. Р. *Об историческом развитии познавательных процессов*. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.
- Макаренко А. С. *Про “вибух”* // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.
- Макашев А. М. *Ву-шу*. / А. М. Макашев, С. Э. Эдилян. – Л.: Политехника, 1991. – 397 с.
- Манн Т. *Собрание сочинений в 10-ти томах*. – М.: Худ. лит, 1960. – Т. 5. – 694 с.
- Марков М. А. *О природе материи*. – М.: Наука, 1976. – 216 с.
- Мартынов А. В. *Исповедимый путь*. – М.: Прометей, 1990. – С. 105.
- Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы*. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
- Мень А. *Истоки религии*. – Брюссель: Depot Legal, 1991. – 428 с.
- Мифологический словарь*. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.
- Молчанов А.М. *Время и эволюция* // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.
- Молчанов А.М. *Термодинамика и эволюция* // Колебательные процессы в биологических и химических системах. – М.: Наука, 1967. – С. 292-308.
- Морозов Л. Л. *Поможет ли физика понять, как возникла жизнь* // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.
- Морозов В.Д. *О диалектическом отрицании и отрицании отрицания* / В.Д. Морозов // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 132.
- Мостепаненко А. М. *Космологические антиномии Канта и проблема диалектического противоречия* // Вестник Лен. универ, № 11, 1970.
- Наан Г. И. *Симметричная вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)*// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.
- Найсен У. *Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии* / У. Найсен. – М.: Прогресс, 1981. – С. с. 147-178.
- Налимов В. В. *Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков)*. – М.: Наука, 1974. – 146 с.
- Налимов В. В. *Возможно ли учение о человеке в единой теории знания* // Человек в системе наук. – М.:

Наука, 1989. – С. 82–91.

Налимов В. В., Дрогалина Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал, т. 5, № 6, 1984. – С. 111–122

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

Нарский И. С. Западноевропейская философия XIX века. – М., 1976. – С. 168.

Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.

Ноубель Дэвид. Осмысливая современность. - К, 1998. - 447с.

Обухов В. Л. Сущность триадической формы закона отрицания отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 57.

Обухов Я.Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регионинформ, 1999. – 252 с.

Омельяновский М. Э. Диалектика в современной физике. – М.: Наука, 1973. – С. 182.

Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Терия метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68-81.

Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.

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

Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 53–60.

Панин В.Е. Новая область физики твердого тела / В.Е. Панин В.Е. / Известия ВУЗов. Физика. – 1987. – № 1. – С. 3-8.

Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.

Петров М. А. Симультианность в искусстве. Культурные смыслы и парадоксы. – М.: Издательство "Индрик", 2010. – 176 с.

Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

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

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., нов. ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова / Ж. Пиаже. – СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. – 527 с.

Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693.

Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. М.Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 296 с.

Поиски смысла/ Авт.: А.П.Алхименко и др. – СПб., 2004. – 346 с.

Попов В.П., Крайнюченко И.В. Глобальный эволюционизм и синергетика ноосферы. Ростов на Дону: СКНЦ ВШ, 2003. – 194 с.

Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 15-24.

Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1979. – 235 с.

Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – С. 433.

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

Проблемы общей теории перевода. – Таллин: Валгус, 1988. – С. 31-33.

Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. Учебное пособие. – М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.

Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

Радъярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радъярд. – М.: Ваклер, 1995. – С. 233.

Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Межд. центр Рерихов, 1994. – С. 111.

Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 170.

Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.

Рундквист Д. В. Об одной общей закономерности геологического развития. Материалы к совещанию "Общие закономерности геологических явлений". Вып. 1. – Л., 1965. – С. 79-90.

Рундквист Д. В. Эволюция рудообразования во времени. Геологическое строение СССР. Т. V. – М.:

Недра, 1969. – С. 303-332.

Русалов В. М. Пол и характер // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 6. – С. 55-64.

Рыбаков В. Влияние непрерывного освещения животных на суточный ритм профилиративной активности их организмов / В. Рыбаков / Журнал общей биологии. – 1979. – Т. 11. – № 5. – С. 98-105.

Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю.Г. Рычков / Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 164-171.

Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – С. 259.

Сахно В.А., Время как "посредник" // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.21513, 04.12.2015

Свядош А. М. Неврозы / А. М. Свядош. – М.: Медицина, 1982. – 368 с.

Седов Е.А. Информационные критерии упорядоченности и сложности организации // Системная концепция информационных процессов. М.: ВНИИСИ, 1988. – С. С. 37-46.

Седов Е.А. Эволюция и информация / Е.А. Седов. – М.: Наука, 1976. – 232 с.

Секретан Ш. Цивилизация и вера. – М., 1900. – С. 347.

Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.

Симонов П. В. Кортикото-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.

Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.

Скрипник Т. В. Системна психокорекцію дітей з розладами аутичного спектра // Т.В. Скрипник // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. Наук. Праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 388-398.

Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 232 с.

Сорина Г. Ф. Логика в системе культуры / Г. Ф. Сорина, В. С. Меськов // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 93–103.

Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 195.

Спенсер Г. Основные начала. – СПб., 1897. – С. 331.

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.

Справочник по психиатрии под ред. А. В. Снежевского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.

Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

Стацкевич А.Н. Боль // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17692, 19.10.2012

Стеблин-Каменский М. И. Миф. – М., 1976. – С. 90–98.

Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33–37.

Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. – М.: Прогресс, 1981. – С. 227.

Татур В.Ю. Тайны нового мышления. – М.: Прогресс, 1990. – 200 с.

Тибетская книга мертвых. – СПб.: Изд. Чернышева, 1992. – 255 с.

Тимофеев Л.И. Основы теории литературы / Л.И. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1976. – С. 347.

Топоров В.Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд / В.Н. Топоров // Очерки естественнонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 14.

Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – С. 204-205.

Тюльviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш.Тхостов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 1. – С. 3–16.

Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. – М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уемов. – М.: Изд АН СССР, 1963. – 184 с.

Уитроу Дж., Дж. Естественная философия времени. – М.: Мир, 1964. – С. 56–58.

Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.

Уоддингтон К.Х. Основные биологические концепции / К.Х. Уоддингтон // На пути к теоретической биологии. 1. Прологомены. – М.: Мир, 1970. – С. 11–38.

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

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

- Уфимская катастрофа: особенности состояния, поведения и деятельности людей / Решетников М. М., Баранов Ю. А., Мухин А. П., Чермянин С. В. // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 1. – С. 95–101.
- Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.
- Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
- Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в 12 письмах. – М.: Путь, 1914. – 812 с.
- Фомберштейн К. П. Рефлексотерапия в курортологии / К. П. Фомберштейн. – К.: Здоровья, 1991. – 192 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Фрейдберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейдберг. – М.: Наука, 1978. – С. 19.
- Френкель А., Бар-Хиллел И. Основания теории множества / Перевод с английского Ю. А. Гастева под редакцией А. С. Есенина-Вольпина. – М.: Мир, 1966. – 556 с.
- Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.
- Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 159.
- Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа. М.: Наука, 1984. 175 с.
- Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – 267 с. – С. 192.
- Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 411 с.
- Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.
- Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.
- Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. / С. Холл. – СПб.: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1913. – 90 с.
- Холл С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. Пер.с англ. Под ред. Л.Г. Оршанского- 2-е изд. / С. Холл. – Петроград : Изд-во "Школа и жизнь", 1920. – 32 с.
- Хоружий С. С. Род или нерод? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 53–68.
- Цвейг С. Врачевание и психика. Ф.Месмер, М.Беккер-Эдди, З.Фрейд / С Цвейг. – СПб.: ТсОО "Гамма", 1992. – 240 с.
- Церетели С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
- Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – С. 22.
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Человек в поисках смысла: Сборник. - М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Черносвитов Е.В. Формула смерти. – М.: РИЦ МДК, 2004. – 264 с.
- Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т. 1. – М.: Правда, 1990. – 656 с.
- Шапошникова В. И. Биоритмы – часы здоровья. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с.
- Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 830 с.
- Шипов Г. И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии. – М.: Наука, 1997. – 450 с.
- Шипов Г.И. Теория физического вакуума: Новая парадигма / Г.И. Шипов. – М.: НТ-центр, 1993. – 362 с.
- Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум. – М.: Наука, 1977. – 383 с.
- Шляхин Г. Г. Аналитическое и синтетическое // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.
- Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с.
- Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.
- Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Ленато АСТ, фонд "Университетская книга", 1996. – 560 с.
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии.– М.: Мысль, 1976. – 247 с
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай.– М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли / Юдакин А. П. – М.: Наука, 1984. – 198 с.
- Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций / Степанов И.Н., Сабитова Н.И., Поветухина З.Ф., Деева Н.Ф., Пейдо Л. // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.
- Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М, 1992. – 167 с.
- Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Мир, 1991. – 300 с.
- Ясперс К. Философия. Книга третья. Метафизика / К. Ясперс // пер. А, К. Судакова. – М.: "Канон" РООИ "Реабилитация", 2012. – 296 с.

- Bohm D. Wholeness and the Implicate order. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient / N. Cousins. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 295 p.;
- Derrida J. Afterward: Toward an Ethic of Discussion / J. Derrida // Limited Inc. – Evanston, 1988. – 345 p.
- Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.;
- Dunbar H.F. Psychosomatic Diagnosis, P.B. Hoeber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.;
- Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.
- Flor-Henry P. Cerebral aspects of the organic response normal and deviational / P. Flor-Henry // Third International Congress of Medical Psychology. – Rome, 1978. – P. 456–470.
- Fromm E. Beyond the Chains of Illusion: My Encounter With Marx and Freud / E. Fromm. – N.Y.: Simon and Schuster, 1962. – P. 178–180.
- Lukacs G. A heidelbergi muvészeti filozófia és esztétika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.
- Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.
- Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Donovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – 234 p.
- Pribram K. Holonomy and Structure in the Organization of Perception. Images, Perception and Knowledge (J. M. Nickolas, ed.) Dordrecht: Reidel Publishing Co., 1977.
- Sheldrake R. Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.
- Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.
- Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.
- Williams L. Teaching for the two-sided brain. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983 – 345 p.

3.3. ПЕДАГОГИКА "НУЛЕВЫХ СОСТОЯНИЙ" И ОСОЗНАННЫХ СНОВИДЕНИЙ: УНИВЕРСАЛЬНЫЙ АЛГОРИТМ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

СУЩНОСТЬ

Универсальным свойством всего и вся является движение, изменение, развитие, поскольку все пребывает в движении. А любое движение реализуется в виде вибрации, пульсации, волны. Любая же волна фиксирует точки максимума, минимума и нули функции. В нулях функции происходит "обнуление" всех параметров волны, противоположности, выраженные в виде минимума и максимума волны приходят к единству.

Таким образом, ноль есть "начало, середина и конец всех творений", выступая организатором, координатором, гармонизатором, управителем, генератором, универсальной средой всего и вся.

Ноль достигается как в процессе любого изменения (в нулях функции), как в процессе соединения противоположностей (любых противоположных состояний), так и момент перехода состояний развивающихся систем – в нейтральной переходной фазе, когда старого состояния уже нет, а нового еще нет.

Ноль реализуется в таких феноменах, как хаос, парадокс, абсурд, математический ноль, медитативное, молитвенное состояние, нирвана/самадхи, процесс творчества, свобода, сознание как идеальная сущность.

В нулевом состоянии как искомой цели развития человека в целом и его состояний/аспектов в отдельности, человек получает доступ: к управлению своим организмом, к управлению внешней средой, к гармонизации и оздоровлению функций организма, к мышлению как нейтрально-идеальному акту, объединяющему противоположности, к глобальной связи с реальность в целом и каждым ее элементом в отдельности, к идеальной сфере, в которой существа обретают бессмертие, к своему сознанию, которое обнаруживается/формируется в этой нейтрально-парадоксальной сфере.

Отсюда проистекает как педагогика нулевых состояний, так и педагогика осознанных сновидений.

Педагогика нулевых состояний предполагает такую организацию образовательного процесса, когда генерируются нулевые состояния, в которых формируется цель существования человека – его сознание.

В отличие от медитативного состояния, в которое человек попадает в бодрствующем состоянии, соединяя психофизиологические, эмоциональные, ментальные противоположности и генерируя состояние, промежуточное между сном и бодрствованием, в осознанное сновидение человек попадает из состояния сна, точнее быстрого сна, в котором активна деятельность правого полушария головного мозга человека, когда человек не осознает себя. В том момент, когда человек осознает, что спит, активизируется деятельность левого осознающего полушария, что приводит к соединению право- и левополушарных функций: человек осознает свои сны и может режиссировать их, меняя по собственному усмотрению сюжетную линию. Причем, в осознанном сновидении степень реальности происходящего превосходит бодрствующую действительность, о чем говорит обострение органов чувств человека и усиление сенсорных качеств сновидческой реальности, когда звуки, цветовая гамма становятся более насыщенными. В состоянии осознанного сновидения во всей полноте актуализируется медитативное состояние самосознания, которое не так часто достигается человеком в бодрствующем состоянии.

В целом, педагогика осознанных сновидений предполагает выход в нулевое состояние посредством объединения подсознательного (правополушарного) и сознательного (левополушарного) состояний, когда в фазе быстрого сна (сна со сновидениями), в котором активно правое полушарие и человек не осознает себя, человек активизирует левополушарную фазу, что приводит к соединению подсознательного и сознательного аспектов жизнедеятельности и выходу в сверхсознательную медитативную сферу, существование в которой человека позволяет ему эффективно реализовать образовательные цели – в короткое

время (в десятки и сотни раз быстрее, чем в обычном рутинном образовательном процессе) сформировать знания и развить определенных навыки и умения.

СОДЕРЖАНИЕ

Реальность, которую человек воспринимает, обнаруживает три фундаментальных "измерения" (аспекта), каждое из которых имеет триадную же структуру.

1) Антропоморфное измерение (воплощает человека как представителя *Homo sapiens*):

Человек – граница – мир
Тварное – граница – божественное
Смерть – граница (вечность) – жизнь

2) Конкретно-физическое измерение (реализует физический мир, регулируемый физическими законами):

Вещество – граница (физический вакуум) – поле
Статическое (дискретное) – граница – динамическое (континуальное)
Внутреннее – граница – внешнее

3) Абстрактное измерение (выражает абстрактно-умозрительный аспект реальности):

Я – граница – не-Я
Единое – целое (граница) – множественное
Субъект (предмет) – граница – объект (фон)

Данные три измерения также объединяются в триаду:

Конкретное измерение – антропоморфное измерение – абстрактное измерение (граница)

Представленные триады в силу единства реальности выступают моделями всего и вся. Данные модели имеют универсальную структуру – два противоположных компонента и граница между ними, в сфере которой взаимодействуют противоположности, переходя друг во друга.

Граница как парадоксальная сущность (поскольку, как утверждает гештальтпсихология, она может принадлежать как буальным членам триад, так и быть независимой) выступает **ключевым** –

- 1) объединяюще-разъединяющим,
- 2) организующе-управляющим и
- 3) нейтрально-гармонизирующим элементом триад.

Из всего разнообразия проявлений человека, различных его поведенческих актов, состояний можно выделить три фундаментальных – **право- лево- и межполушарное состояния**, поскольку с функциями полушарий соотносятся множество психофизиологических, ментальных, культурно-исторических параметров человека и общества.

При этом наиболее важные состояния/феномены человека связаны:

- 1) как с двумя противоположными экзистенциальными модусами (**сон и бодрствование**),
- 2) как с двумя противоположными личностными статусами человека (**бессознательное и сознание**),
- 3) так и с любыми психофизиологическими, психоэмоциональными состояниями человека.

Данные психофизиологические, психоэмоциональные состояния человека/системы в результате их смены обнаруживают граничную переходную фазу – промежуточное нейтральное состояние, когда **старого состояния уже не, а нового – еще нет**.

В этом промежуточно-нейтральном состоянии как искомой цели развития человека в целом и его состояний/аспектов в отдельности, человек получает доступ:

- 1) к управлению своим организмом,
- 2) к управлению внешней средой (согласно общей теории влияния, управляющий субъект/фактор/элемент/агент, оказывающий воздействие на свое окружение, характеризуется

повышенным уровнем разнообразия, а поэтому гибкостью, нейтральностью – Н. Винер, В.Эшби),

- 3) к гармонизации и оздоровлению функций организма,
- 4) к мышлению как нейтрально-идеальному акту, объединяющему противоположности (конкретное и абстрактное),
- 5) к глобальной связи с реальность в целом и каждым ее элементом в отдельности,
- 6) к идеальной сфере, в которой существа обретают бессмертие,
- 7) к своему сознанию, которое обнаруживается/формируется в этой нейтрально-парадоксальной фазе (сфере).

Данное промежуточно-нейтральное состояние достигается **тремя способами**:

1) Посредством перехода состояний друг во друга в процессе движения, изменения, развития организма/системы, когда обнаруживается промежуточная граничная нейтральная фаза между состояниями (например, в гипнотическом состоянии наблюдается совмещении состояний мышечного напряжения и расслабления – ригидность членов, когда состояния мышечного расслабления и напряжения уравниваются).

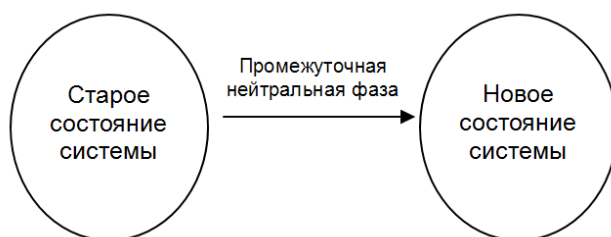


Рис. 43. Процесс перехода состояний, обнаруживающий промежуточную нейтральную фазу

2) Благодаря соединению противоположных состояний (страха и гнева, любви и ненависти и т.д.), когда они взаимопогашаются, нейтрализуют друг друга, формируя нейтральную сущность.

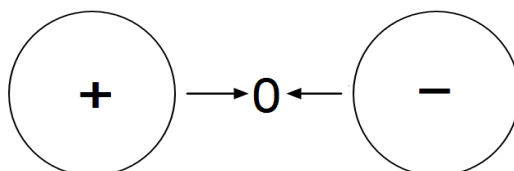


Рис. 44. Процесс соединения противоположностей, приводящий к их нейтрализации

3) В результате любого изменения организмов и сред, реализуемого как волна, структура которой универсальна и фиксирует точки максимума, минимума и нули функции – нейтральные фазы разворачивания волнового процесса.

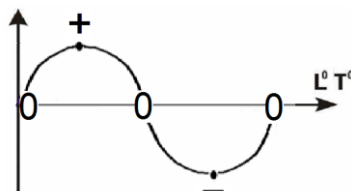


Рис. 45. Универсальная волновая модель любого процесса

Во всех трех случаях мы, в принципе, имеем **процесс соединения противоположностей**:

- 1) соединяются старое и новое состояния системы (человека),
- 2) соединяются противоположные аспекты/состояния системы,
- 3) в нулях функции "обнуляются" (нейтрализуются) противоположности (точки минимума и максимума), выражающие соответствующие параметры процесса, в который включена система.

В результате соединения противоположных экзистенциальных модусов человека (**сна и бодрствования**), а также противоположных личностных статусов (**бессознательного и сознания**) данное промежуточное состояние выступает состоянием медитации (молитвы), а в более общем, ценностно-окрашенном смысле это состояние соотносится с такими феноменами, как сверхсознание, логос, управление, просветление, освобождение, спасение, дхарма, самадхи (сатори, кеншо) и др.

Данное "нулевое" состояние ("нуль-переход") реализуется в контексте механизма формирования **психологической установки** как промежуточно-нейтрального состояния, которое можно проиллюстрировать управляющим состоянием человека, обнаруживаемым в динамике фазовых состояний психики, которые фиксируют промежуточное, граничное медитативное состояния между двумя противоположными психическими модусами человека – активным бодрствованием и глубочайшим сном. В этой связи интерес представляет спектральная модель переходов между этими состояниями, разработанная В. Л. Леви в книге "Искусство быть собой" [Леви, 1991, с. 36]:

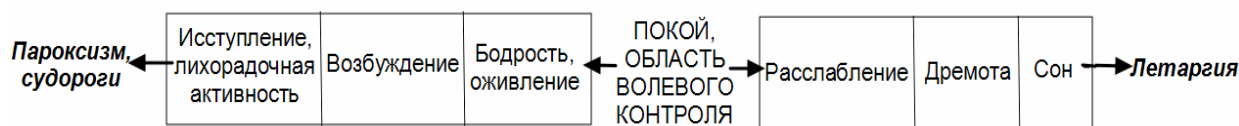


Рис. 46. Спектр переходов состояний психики

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), здесь он одинаково открыт ко всем сигналам (раздражителям) внешней и внутренней среды. Именно в данной промежуточной уравновешенной (гипнотической) фазе, думается, и происходит фиксация 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.

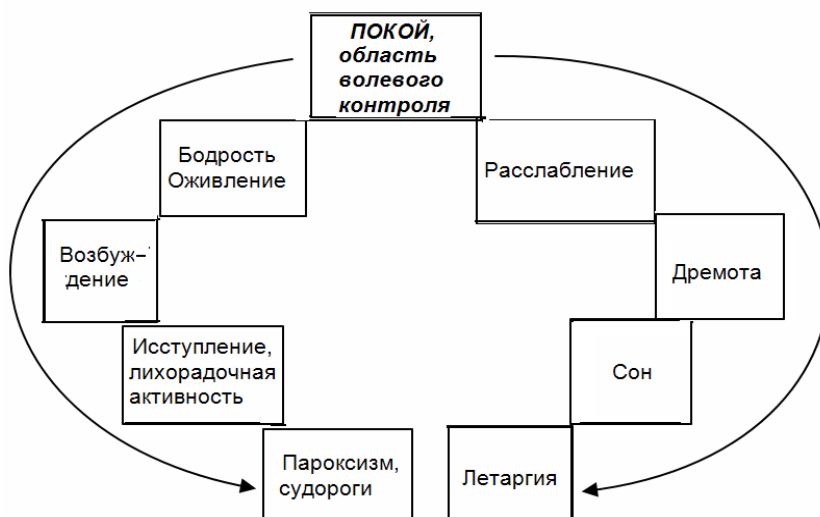


Рис. 47. Циклическая картина переходов состояний психики как их закольцованность

Данное состояние, в котором обнаруживается медитативный альфа-ритм мозговой активности, можно назвать (вслед за В.Л. Леви) **состоянием волевого контроля** (самоконтроля, обнаруживающегося в приемах аутогенной тренировки), а также фазой гомеостаза, в которой процессы симпатической и парасимпатической ветвей вегетативной нервной системы, процессы

ассимиляции и диссимиляции, возбуждения и торможения, активность правого и левого полушарий уравниваются.

Таким образом, психологическая установка как принцип автоматического влияния (самовлияния) формируется в промежуточном состоянии между потребностно-психофизиологическим "напряжением" организма и его расслаблением в результате удовлетворения потребности.

В этом парадоксальном состоянии (уравнительной фазе психических процессов), возможно функциональное единство первой и второй сигнальной системы, образа и знака, мысли и чувства. ***Данное медитативно-творческое состояние иницируется тогда, когда человек расслабляется и закрывает глаза, направляя при этом свое внимание на телесные ощущения.***

Приведем **пример**. Когда человек чихает, поднимает первую рюмку и т.д., он пересекает нулевое нейтральное состояние (между возбуждением и торможением, трезвостью и опьянением), в котором открыт внушению и самовнушению. В этом состоянии, соединяющем противоположные процессы (например, состояния страха и гнева) обнаруживаются паранормальные явления, когда, например, тщедушная старушка во время пожара вытаскивает из дома сундук, который потом с трудом поднимают несколько мужчин. Или когда мать приподнимает грузовик, наехавший на ее ребенка...

Истинная свобода человека, "момент Истины", к которому он постоянно стремится, извлекается, добывается в процессе еды, выпивки, курения, потребления наркотиков, секса, творчества и др.

В физиологии это павловская "**сбивка мотивов**" (конфликт двух противоположных и одинаково сильных мотивов поведения), а также условия возникновения неврозов, которые экспериментальным образом вызываются сильным возбуждением гипоталамуса (при котором одновременно активизируются оба его отдела), а также возникают в процессе борьбы противоречивых стремлений человека [Святоц, 1982, с. 11-13]. Так при совмещении состояний мышечного напряжения и расслабления (что характерно для гипнотического состояния), эмоций страха и гнева, логического и образного мышления, влечений к жизни и смерти и т.д. мы генерируем нулевое состояние – "нуль-переход".

Или, как пишет С. Н. Лазарев, "высшее счастье... не в земном и не в духовном, а в момент перехода от одного к другому, в момент внутреннего объединения этих двух противоположностей" [Лазарев, 1994, с. 344]. У Александра Блока это состояние называется "радость-страдание одно".

Всякий раз, когда мы совмещаем несовместимые, взаимоисключающиеся сущности, мы обнаруживаем реальность Нуля, что воспринимается как чудо, ибо в нем "все возможно".

Проиллюстрируем действие этого промежуточного состояния **случаем**, взятым из книги П. Вайнцвайга "*Десять заповедей творческой личности*":

"Знаменитый пианист Артур Рубинштейн описал в своих воспоминаниях, как однажды трагический случай помог ему во всей полноте ощутить громадную любовь к жизни. В молодости он жил в Берлине, где и оказался в крайне затруднительном финансовом положении – у него едва хватало денег на еду, не говоря уже об отсутствии солидной суммы для заключения контракта на концерт. С неоплаченными счетами и закрытым кредитом, он прозябал в безвестности, влача полуголодное существование. Шансов на будущую карьеру не было никаких. Последней надеждой, той соломинкой, за которую хватается утопающий, была помощь друга, которому Рубинштейн и написал письмо с просьбой прислать ему деньги. Через несколько недель, не получив никакого ответа, Рубинштейн в отчаянии решил покончить жизнь самоубийством. Однако, когда он попытался повеситься на поясе старого домашнего халата, пояс лопнул, а "невезучий" самоубийца грохнулся на пол, беспредельно униженный, но совершенно невредимый. Он горько рыдал, но потом, собрав остаток сил, подполз к роялю и играл до тех пор, пока окончательно не пришел в себя. Через некоторое время Рубинштейн почувствовал сильный голод и решил пойти в ближайшее кафе. Оказавшись на улице, он вдруг не узнал мира, открывшегося его взору: каждая привычная и хорошо знакомая деталь уличной жизни вдруг стала казаться совершенно иной – яркой и необычайно содержательной. Мир показался ему прекрасным, он захотел жить: схватка со смертью стала как бы вторым его рождением, и все вокруг приобрело для него новый смысл и

новое значение. Он познал секрет счастья в его простейшей формуле: "Люби жизнь такой, какая она есть. Принимай ее и не ставь никаких условий".

Известен **алгоритм достижения состояния "нуля-перехода"**: следует волевым усилием поменять знаки своих психофизиологических режимов. Войти в "третье состояние". Так, находясь в состоянии глубокой медитативной релаксации на фоне активного бодрственного ожидания возбуждающего стимула (медитативные практики предусматривают в этом момент поддержания состояния удивления, ожидания, словом – бодрствующего духа [Каптен, 1993]), мы как бы "повисаем в воздухе", то есть выходим из состояния торможения, но не входим в состояние возбуждения, "задерживаясь" в "нуль-переходе".

На уровне **педагогической технологии** данное фазовое состояние реализуется как в "**методе взрыва**" А.С. Макаренко, так и в разрабатываемой нами **технике микротранса**, которая использует нейтральные фазовые состояния. Техника микротранса предполагает инициацию переходного нейтрального фазового состояния при помощи сдвига психологических состояний участников образовательного процесса на основе изменения фокуса их внимания, психоэмоционального состояния, в результате чего создается нейтральное фазовое состояние, в пространстве которого используется суггестия (психологическое воздействие), имеющая педагогическое содержание.

Приведенная техника в более активном и экстремальном режиме используется в "**методе взрыва**" А.С.Макаренко, который обнаружил и использовал явление "взрывного" перепрофилирования психических состояний своих воспитанников в момент специфического педагогического воздействия.

Педагогический "метод взрыва" не следует путать с **суггестопедическими техниками** [Лозанов, 1971], поскольку в "методе взрыва" используется нейтрально-нулевое межполушарное состояние, в то время как гипно-, суггестопедические техники предполагают активизацию правополушарного пассивного эмоционально-образного бессознательного состояния, которое предполагает выключение функций левого волевого полушария (которое организует волевое усилие [Немчин, 1983, с. 78-80]), обеспечивающего контроль сознания над поведением человека. Имеются данные, согласно которым в состоянии гипнотического транса активно преимущественно правое полушарие [Каструбин, 1995].

Таким образом, в промежуточном нулевом, нейтральном 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 – открытость организма к тому или иному присутствующему в данный момент сигналу внешней среды, который воспринимается на уровне положительной обратной связи.

В целом, достижение нулевого нейтрального состояния возможно в медитативном промежуточном между сном и бодрственным состоянием, соединяющем функции правого (первая сигнальная система, произвольные процессы нервной системы) и левого (вторая сигнальная система, произвольные процессы нервной системы) полушарий, когда, как показывают энцефалографические исследования, функции полушарий синхронизируются [Murphy, Dobovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977].

"Проникнуть" в **медитативное нулевое состояние, выступающее как целью образовательного процесса, так и его наиболее эффективной формой**, можно:

- 1) из состояния бодрствования в процессе медитации (предполагающей погружение человека в промежуточное между сном и бодрствованием состояние),
- 2) в процессе творческой/поисковой активности, активизирующей "нулевые состояния" в результате соединил эмоционально-образного и абстрактно-логического способов восприятия/познания мира, как и в результате соединения любых противоположных психоэмоциональных состояний (страха и гнева, уверенности и удивления, страдания и удовольствия, возбуждения и торможения и др.),
- 3) из состояния сна, когда в фазе быстрого сна (сна со сновидениями), в которой активно правое бессознательное полушарие, включается в работу левое сознательное полушарие, что

приводит к актуализации осознанного сновидения, когда человек понимает, что видит сон и может его контролировать.

Отсюда и проистекает педагогика "нулевых состояний" и осознанных сновидений.

ПЕДАГОГИКА ОСОЗНАННЫХ СНОВИДЕНИЙ

Сновидческая реальность представляет собой важнейший образовательный ресурс. Если говорить о сновидениях, то их значение в жизни человека трудно переоценить. Можно сказать, что сновидения представляют собой некую "параллельную" реальность, психосоматически равнозначную бодрствования реальности. Если основная задача человека как *Homo sapiens* – освоение/познание самого себя, а также реальности, в которой он существует, то примерно третью часть данной реальности, если измерить ее временем человеческой жизни, занимает сон, в которой фаза сна со сновидениями в среднем занимает не менее четверти времени.

Сущность этой сновидческой реальности во многом остается загадкой, проникнуть в которую можно, используя как объективные, так и субъективные данные. Последние могут выступать эффективным эвристическим средством, позволяющим достичь адекватного понимания феномена "быстрого сна" – сна со сновидениями, которые человек, как правило, не контролирует.

Таким образом, существенная часть человеческой жизни оказывается вне контроля большинства людей, которые, несмотря на то, что освоили многие уголки социоприродной реальности, не в состоянии освоить реальность сновидений.

В связи с этим можно говорить о **психотерапевтической, программирующей, развивающей, образовательно-педагогической роли сновидений**, в котором используются идеи, представления, факты, почерпнутые из физиологической теории сна И.П.Павлова, концептуального аппарата кибернетики и синергетики как теории самоорганизации – науки об открытых, неравновесных, нелинейных процессах, а также из концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека [Звоников, Стрельченко, 1989], как и из практики осознанных сновидений.

Существуют **три способа, или уровня, отражения и освоения человеком действительности:**

- 1) конкретно-чувственный, эмоционально-образный, правополушарный, "открытый";
- 2) абстрактно-логический, теоретический, левополушарный, "закрытый";

3) парадоксально-медитативный, сочетающий первые два способа (энцефалографические исследования показывают, что в медитативном состоянии – "промежуточном" между сном и бодрствованием – полушария мозга, выступающие в обычном состоянии по отношению друг к другу, в известном смысле, функциональными антагонистами, функционально взаимно согласуются [Murphy, Dobovan, 1985; Orme-Johnson, 1977]), когда в одном индивиде сочетаются две полярные стратегии отражения и освоения действительности – художественная и мыслительная. Здесь человек предстает гармонической 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 [Вайнцвайг, 1990, с. 35].

С позиции парадоксального миропонимания, претендующего на отражение полноты Истины как "единства противоположностей" (С.Б.Церетели), мир открывается как подлинная и одновременно парадоксальная сущность, интегрирующая такие дихотомии, как единое и множественное, однозначное и многозначное, конкретное и абстрактное, чувственно-экспрессивное и абстрактно-теоретическое, экстравертированное и интравертированное, простое и сложное, субъективное и объективное, потенциально-возможное и актуально-действительное... не дифференцируются.

Первый уровень постижения бытия есть уровень художественного мирозерцания, свойственного не только художникам, но и дикарям, детям. С позиции данного уровня мир постигается и осваивается многозначно и симультанно, как некое конкретно-чувственное 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 [Пучинская, 1996], сакрально-ритуальным способом, в русле всеобъемлящей "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. **При этом на уровне правого полушария мир воспринимается как действительный – "тут и теперь".**

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 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 приспособляться к среде путем ее изменения, путем волеизъявления как способности совершать выбор во множественно-дискретном мире, который предстает в виде схематичного набора онтологических сущностей, приведенных к выхолащенно-абстрактным формам, познаваемым принципиально опосредовано. **При этом на уровне правого полушария мир воспринимается как потенциальный, ожидаемый.**

Третий уровень постижения бытия представляет собой парадоксальное единство первых двух уровней, когда мир оказывается столь же однозначным, сколь и многозначным, столь же чувственно выражаемым, сколь и умопостижимым, 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. Именно на третьем уровне обнаруживается противоречие между восприятием мира полушариями, когда возникает причина невротизации как противоречие между действительным и потенциальным (ожидаемым), что конституирует и сопровождает подъем человека на третий уровень постижения бытия.*

Отметим, что при функциональном преобладании правого полушария человек воспринимает мир с полным доверием, в духе мистико-религиозного, мифологического мирозерцания; кроме того, в состоянии гипнотического транса активно правое полушарие [Каструбин, 1995], которое активно и в состоянии сна со сновидениями [Голубева, 1980, с. 44–53, 138; Красноперов, Панченко, 1991, с. 15]. При этом парадоксальная фаза сна (сна со сновидениями) актуализируется под знаком полового возбуждения [Psychology: The Science of Behaviour, p. 430], поскольку в состоянии быстрого сна имеет место активизация половой функции человека [Лаберж, 1996]. В состоянии же полового акта имеют место гипнотические фазы [Долин, Долина, 1972, с. 155, Кастанеда, 1993, с. 46]. Итак, есть все основания утверждать, что в состоянии гипнотического транса и быстрого сна активно правое, континуально-целостное полушарие головного мозга человека [Херсонский, 1991, с. 23-24].

Поэтому З. Фрейд оказывается прав:

Если развитие человека идет от правого полушария к левому, то это означает, что он при этом освобождается от уз актуальной данности, от сексуальности, эмоциональности и

сомнамбулизма, когда возможность начинает доминировать над данностью, а это приводит к тому, что человеческое существо попадает в тенета дискретно-изолирующего холодноэмоционального левополушарного видения мира. При этом, если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а левое – в настоящем времени с обращенностью к будущему [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 140], то можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним “проклятия Кроноса”. Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и континуальности в развитии тех или иных предметов и явлений.

Если в анализе актуальной научной проблемы использовать концепцию функциональной асимметрии Вселенной и человека, полушарий головного мозга человека [Брагина, Доброхотова, 1988], то можно заключить, что он начинает свой жизненный путь как правополушарное, созерцательное, “женское”, “открытое” существо, существующее в соответствии с “принципом реальности” (З. Фрейд, Ж. Пиаже) “тут и теперь”, принимая мир таким, каков он есть. Потом человек возрастает до уровня “мужской” левополушарной рефлексии, что позволяет проложить границу между миром и человеком, на которой и строится человеческое “эго” как нечто автономно-дискретное, определенное, граничное и принципиально “закрытое”.

Открытость позволяет существовать в плане целостно-континуального, энерго-полевого, циклопричинного, динамичного, вечного, многозначно-парадоксального женственного космоса, формы которого характеризуются слитностью, непрерывностью, взаимным проникновением и отсутствием торжества суверенно-автономного, эгоцентрического начала. В человеческом организме этому модусу соответствуют подсознательные (бессознательные) правополушарные механизмы психики, доминирование которых характерно в той или иной степени для животного, дикаря, ребенка, мистика, юродивого, сомнамбулы, медиума, лица, находящегося в гипнотическом трансе, человека с пассивной жизненной позицией, приспособляющегося к внешней среде, отражающего и осваивающего мир в духе положительной обратной связи. В патологическом выражении этот модус дает нам мазохиста, а также человека, страдающего циклическими (“циклопричинными”) невротами, в частности, маниакально-депрессивным психозом, эмоционально-лабильного существа с развитой первой сигнальной системой, способного сопереживать душевным движениям других людей, направленного на создание сверхценного образа или идеи, стремящегося тотализовать мир в виде единого божественного принципа.

Закрытость предполагает существование в дискретно-атомарном, вещественно-информационном (информация – функция управления), однозначно-абстрактно-логическом, манипуляционно-множественном, линейно-причинном, статическом, хрональном, однозначном космосе, который Н. О. Лосский назвал “психоматериальным царством вещественно непроницаемых форм”, характеризующихся дискретностью, ограниченностью, определенностью, свободой, способностью к взаимной манипуляции и волеполаганию, к выражению своего эгоцентрично-суверенного начала, к существованию в духе отрицательной обратной связи. В человеческом организме этому модусу соответствует сознательный левополушарный механизм психической активности, который характерен для интеллектуальных существ с активной жизненной позицией, приспособляющих внешнюю среду к своим прихотям. В патологическом выражении этот модус дает нам садиста, а также человека, страдающего шизофренией (“расщепленностью”, “множественностью” психики) – холодно-отстраненного, эмоционально-тупого существа с развитой второй сигнальной системой, стремящегося все классифицировать, детализировать,

концептуализировать, схематизировать, что может восприниматься как **негативный** момент социоприродного бытия¹²¹.

Философский принцип единства мира позволяет нам заключить, что генезис человека и космоса в целом проистекает из некоего "нейтрального" центра (физического вакуума, эфира, сингулярного состояния материи и проч.) путем расщепления его на правый и левый модусы (состояния открытости и закрытости), "нечто" и "антинечто" (Г.И. Наан), причем, левый модус представлен как потенциально-возможный, а правый – как актуально-действительный. Дальнейшее эволюция человека идет от правого к левому, от "здесь и теперь" к осознанию будущего и способности предвосхищать будущее на основе аналитической рефлексии, присущей левому модусу.

Линейное разворачивание процесса эволюции реальности позволяет предположить 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 идет от правополушарного психического модуса (преломленного в рамках художественного, гиперстенического, циклотимного конституционального типа) к левополушарному (преломленному в рамках мыслительного, астенического, шизотимного конституционального типа), а от него – к их синтезу.

Такое понимание позволяет говорить о 1) расщепленном дискретно-множественном ("вещественном", линейнопричинном) левополушарном и 2) целостном континуально-синтетическом ("полевым", циклопричинном, то есть целостнопричинном) правополушарном типах отражения и освоения мира человеком.

Для того, чтобы достичь состояния **синтеза правого и левого**, необходимо левый, сознательный аспект привести в лоно правого, подсознательного, то есть трансформировать абстрактно-логические, опосредовано-однозначные, разорванные, дискретные схемы в многозначно-парадоксальный целостный космос смысла.

Данная схема находит свое отражение в динамике двух относительно противоположных сторон жизнедеятельности человека – состояний **сна** и **бодрствования**, которые диалектически переходят друг до друга. Они в целом коррелируют с активностью правого и левого полушария головного мозга человека [Красноперов, Панченко, 1991; Ротенберг, 1982].

Можно сказать, что **состояние бодрствования** в основном регулируется "доминантным" левым полушарием, организующим волевое усилие [Немчин, 1983, с. 78–80] и обеспечивающим реализацию произвольного, второсигнального аспекта человека, соотносящегося с его сознанием. Правое полушарие, будучи генетически древнее левого, в состоянии бодрствования функционирует как диалектический антагонист левого, обнаруживая разворачивание биоритмической активности организма.

В **состоянии сна** организм переходит в сферу непроизвольной, первосигнальной, подсознательной регуляции, при этом тут также обнаруживается функциональное взаимное обращение полушарий, когда "медленный сон" "регулируется" левым, а быстрый – правым полушарием [Голубева, 1980, с. 44-50, 138; Херсонский, 1991, с. 23-24].

¹²¹ "Взгляните на историю, подумайте о всех тех народах и цивилизациях, которые постигла гибель в период их самого бурного расцвета, на вершине достижений рассудка! Их не смогли спасти никакие обширные и достославные знания. Они были погублены деятельностью своего собственного рассудка, плоды которой были везде одними и теми же: бездуховность и ее материальное проявление – безнравственность, бесстыдство и распушенность в самом разнообразном обличье". Только деятельностью рассудка, неспособного к постижению чужеродного ему Духовного естества, можно объяснить столь долгое и упорное неверие древних и новых народов, испытывающих постоянную нужду в материализации атрибутов Божественного: сначала это были деревянные и каменные идолы, золотые тельцы, позже – всевозможные изобразительные средства (живописи, скульптуры и архитектуры), взывание к Богу "явить Свой лик", оживить мертвого, послать ангела и т.д. и т.п. Не в этом ли все существо рассудочной деятельности человека! Диктат телесного (мозга), за который мы сейчас так больно и тяжело расплачиваемся. Не это ли – ядовитая поросль Сатаны, лишившего человека познания через Дух, преградившего ему путь к Богу?! Вот вам и "явный враг" человека, о котором предупреждает Коран" [Коран, прим. к Суре 12 № 870, с. 710; Сухонос, 2007, с. 11].

Эти факты помогают углубить понимание **психотерапевтической роли полушарной динамики**.

В состоянии бодрствования человек, как в основном левополушарная сущность, кристаллизует и осваивает множественно-дискретную, линейно-причинную реальность, где каждый предмет отражается как опосредованный другими. Здесь человек предстает как расщепленное, множественное, противоречивое существо, как относительно неинтегрированный набор психосоматических состояний (которые во многом взаимно не согласованы функционально), как индивид, характеризующийся состоянием "фундаментального неотреагирования". Выражаясь языком психоанализа, можно сказать, что здесь мы имеем человека в виде конгломерата неотреагированностей – обрывочных незавершенных реакций, "вытесняющихся" в сферу бессознательного, континуальная природа которого позволяет "сжимать", "складировать" линейные цепи отдельных реакций в целостно-циклическую упорядоченную психосферу.

В дальнейшем, "сжатые неотреагированности" ("фрустрированная эмоциональная энергия", "энграммы мозга") обнаруживают тенденцию к самопогашению в виде неадекватных реакций, некоторые из которых могут принимать вид творчества, а также формировать ценностные структуры.

Эти факты помогают углубить понимание психотерапевтической (и в целом витальной) роли полушарной динамики. В состоянии бодрствования человек, как в основном левополушарная сущность, формирует (воспринимает и конструирует) множественно-дискретную, линейно-причинную реальность, где каждый предмет отражается как опосредованный другими. Здесь человек предстает как расщепленное, множественное, противоречивое существо, как относительно неинтегрированный набор психосоматических состояний (которые часто не согласованы функционально), как индивид, характеризующийся состоянием "фундаментального неотреагирования". То есть, выражаясь языком психоанализа, можно сказать, что здесь человек реализуется как конгломерат неотреагированностей – обрывочных незавершенных реакций, "вытесненных" в сферу бессознательного, континуальная природа которого позволяет "сжимать", "складировать" линейные цепи отдельных реакций в целостно-циклическую упорядоченную психосферу. В дальнейшем, "сжатые неотреагированности" ("фрустрированная эмоциональная энергия", "энграммы мозга" и др.) обнаруживают тенденцию к самопогашению в виде неадекватных реакций, некоторые из которых могут принимать вид творчества, а также формировать ценностные структуры.

Итак, левое полушарие, которое, в известной мере, доминирует в состоянии бодрствования, воспринимает мир знаково-символическим образом, а мир при этом представляется как во многом асимметричная, множественная сущность. Вот почему принципиальным психотерапевтическим "заданием" человека является сенсогенное (смыслонесущее) осознание и интеграция розрозненных элементов жизненного опыта, приведение их в синергетическое (целостное, энергоизбыточное, неэнтропийное) состояние, вне которого человек предстает как энергонедостаточное, энтропийное, неупорядоченное, расщепленное существо, испытывающее потребность в психотерапевтическом вмешательстве, главная лечебная идеология которого состоит в формировании условий для построения психосоматической целостности через **сенсогенную** (смыслонесущую) интеграцию стрессорных факторов, приведение знаково-вербальных моментов человека (отражающих соответствующий уровень дезинтеграции психики) к общему нейролингвистическому "знаменателю" [Бендлер, Гриндер, 1993].

То есть, множественно-символический, контрастно-дихотомический, противоречиво-антиномический левополушарный дух бодрственного состояния приводит к формированию противоречивых психологических состояний и установок, которые должны быть интегрированы в психосоматическое и ментальное единство путем гармонизации множественно-символического базиса человеческой психики, который можно назвать сознанием.

Процесс этой гармонизации осуществляется через формирование цельного (парадоксального, нейтрального) мировоззрения человека, через интеграцию образов и идей, мыслей и действий, убеждений и поведения, сознания и подсознания.

Таким образом, состояние бодрствования, где царит дух принципиального взаимного опосредования предметов и явлений (где все предстает в виде набора несвязанных до конца,

незавершенных фрагментов и процессов действительности, до конца не осознанных и непонятных событий, линейно-энтропически незавершенных психических состояний) способствует развитию негармоничных, энергонедостаточных психосоматических состояний, которые “выравниваются” в фазе “быстрого сна” (сна со сновидениями), когда активно правое полушарие, выступающего психологическим базисом подсознательного и отражающего мир принципиально целостно – в функциональной сфере правого полушария мир предстает как нечто единое, а стрессорно-антагонистические состояния психики приводятся к гармонии, что и проявляется в форме сновидений, которые иллюстрируют сам процесс этого приведения (об интегративно-синтетической роли сна см.: [Crick, Mitchison, 1983; Hobson, McCarley, 1977]), когда отдельные звенья нашего дневного опыта начинают связываться нелогичным, циклопричинным, парадоксальным сновидческим образом, что иллюстрируется высказыванием И. М. Сеченова о сновидении как о “небывалой комбинации бывалых впечатлений”.

Здесь человек превращается в циклопричинную, энергоизбыточную, неэнтропийную сущность, обнаруживая феномен энергетической “подпитки”, “подзарядки”, а также психокоррекции, что имеет место не только в состоянии быстрого, но и медленного сна, где, как свидетельствуют некоторые исследования, человек не видит снов, но у него включаются “логические операции”, которые направлены на логико-символическое “согласование” фактов действительности.

Данные выводы находят подтверждение на уровне *экспериментальных исследований*. Измерив общий уровень электрической возбудимости и активности мозга при помощи позитронно-эмиссионной томографии, ученые (Аллен Браун с коллегами из США) обнаружили, что во время глубокого, медленного сна средний уровень мозговой активности сильно понижается. Это говорит о том, что основная цель медленного сна – восполнение энергетических запасов мозга (и организма в целом). В стадии же быстрого сна имеет место повышение электрической активности, уровня метаболизма, что говорит о том, что в быстром сне имеет место реализация накопленного в состоянии медленного сна энергетического потенциала. Данный процесс укладывается в “гидравлическую” психоаналитическую модель функционирования психики человека, которая демонстрирует взаимодействие сознания и подсознательного по принципу сообщающихся сосудов.

При этом обнаружилась интересная картина: во всех зонах, связанных с лимбической системой, кроме префронтальной коры, метаболизм в стадии быстрого сна усиливается. Но в префронтальной коре, которая связана с функциями контроля, аналитического прогноза (соотносящихся с механизмами самосознания, самоидентификации), показатели поднимаются только в одной из четырех зон, а остальная часть коры обнаруживает минимум метаболической активности, что имеет место во время медленного сна.

Таким образом, активность префронтальной коры оказывается метаболически заторможенной во время быстрого сна. У многих видов животных префронтальная кора не так активна, как у человека, при этом у детей она формируется в последнюю очередь.

У агрессивных социопатов снижена метаболическая активность в префронтальной зоне, а повреждения префронтальной зоны мозга (после некоторых видов инсультов и др. причин) обычно приводят к развитию “**лобного синдрома**”: человек может впасть в апатию или ребяческое дурачество, стать гиперсексуальным, сверхагрессивным, характеризоваться развязным поведением [Braun et al, 1998; Paus et al, 1999; Sapolsky, 2005].

Это согласуется с данным А.Р. Лурии, который обнаружил дефицит прифронтальных зон у закоренелых рецидивистов, что 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 фактором, регулирующим их поведения (что также имеет место у дикарей и маленьких детей) склонны к рискованным авантюрам, пускаются во все тяжкие, не боясь (не прогнозируя) последствий своих зачастую преступных действий. Данные люди как бы пребывают в сновидческой реальности, поскольку в которой наблюдается подавление префронтального метаболизма [Лурия, 1973].

Как показали Ричард Дэвидсон с коллегами из Висконсинского университета, повышение префронтального метаболизма наблюдается у людей с “вытесняющим” типом личности, которые характеризуются повышенным самоконтролем, упорядоченностью поведения, левополушарной активностью – слабой эмоциональной реактивностью, отсутствием эмпатийного сопереживания, что

позволяет составить ось "социопаты – вытесняющие личности", то есть ось "левополушарные – правополушарные существа" [Braun et al, 1998; Paus et al, 1999; Sapolsky, 2005; Самольский, 2018].

Необходимо отметить, что "задания обучения, которые требуют значительной концентрации различных способностей (во время учебы, например), приводят к увеличению продолжительности "быстрого сна" [Лаберж, 1996, с. 216], что доказывает, что сон со сновидениями играет интегративную роль, связанную с механизмом "перепрограммирования мозга, направленного на разрушение границ между конфликтующими функциями" [Greenberg, Pearlman, 1974], то есть с механизмом, направленным на обеспечение взаимодействия сознания и подсознания [Лаберж, 1996].

При этом, как утверждают нейробиологи, маленькие дети не видят снов. Эта способность развивается вместе с пространственным воображением и абстрактным мышлением. Сны с сюжетом и героями дети начинают видеть только в возрасте 7–8 лет, а до этого сновидения представляют собой обрывки воспоминаний и неясные образы. Следовательно, сюжетные сновидения есть результат полушарной асимметрии, которая начинает активно развиваться к 7-8 годам.

Существуют данные, согласно которым здоровые люди видят сновидения (когда активно правое полушарие) в течение 54-76% всего периода сна, больные – примерно в 87-100% [Конечный, Боухал, 1983, с. 125].

Известен такой пример восстановления сил: один человек не нуждается во сне, так как способен восстанавливать силы посредством процедуры, заключающейся в том, что раз в сутки на два часа он погружает себя в просоночное медитативное состояние, в котором на своем внутреннем экране создает различные цветные спонтанные образы, то есть, по сути, видит осознанные сновидения. Это позволяет ему генерировать энергию и гармонизировать свою дневную жизненную активность.

Наши исследования также показывают, что если в течение дня человек был погружен преимущественно в автоматический режим жизнедеятельности, не требующий от него принятия решений и не активизирующий его индивидуально-личностный (левополушарный) модус, то количество сновидений у такого человека очень мало.

Как видим, правое полушарие выполняет роль негэнтропийного (антиэнтропийного) механизма, восстанавливающего энергию, когда, как показали современные исследования, сон со сновидениями¹²² выполняет роль *настройщика внутренних органов человека*, когда активна зрительная область мозга, а быстрый сон при этом имеет много общего с гипнотическим трансом.

Повторим, что в состоянии сна со сновидениями человек, во-первых, ощущает половое возбуждение, во-вторых, правое полушарие активно в состоянии гипнотического транса. Кроме того, в процессе полового контакта обнаруживаются гипнотические фазы.

Таким образом, в состоянии "быстрого сна", выступающего программирующим суггестивным фактором, у человека формируются психологические установки, которые во многом определяют его дальнейшее дневное поведение. Именно поэтому сюжеты сновидений могут выступать в виде пророчеств. Как видим, мы, по сути, постоянно пребываем в состоянии "своеобразной постгипнотической драмы низшего уровня" [Психотерапия и духовные практики, 1998, с. 34].

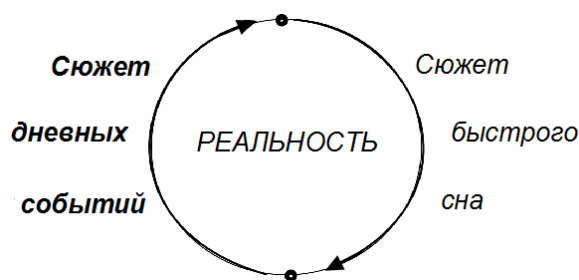


Рис. 48. Циклическое взаимное влияние сюжетов быстрого сна и дневных событий

Отсюда можно заключить, что образно-метафорический аспект социальной

¹²² так называемый "быстрый сон", или REM-фаза – от англ. *rapid eye movement* – быстрое движение глаз

действительности, преломленный в религии и искусстве, играет роль программатора человеческого поведения.

Таким образом, **образы (сновидений) могут влиять (и влияют) на события жизни человека в состоянии бодрствования, и, с другой стороны, перипетии (события) бодрствующей жизни влияют на образную структуру сновидений.**

Согласно этому алгоритму, влиять на события своей жизни и жизни других людей человек может, продуцируя определенные образы, что используется в различных "техниках достижения успеха" и "исполнения желаний".

При этом могут использоваться не только образы желаемого будущего, но и образы сновидений. В этом отношении интересны мемуары великого хоккейного вратаря В.А.Третьяка, в которых он рассказывает о механизме привлечения удачи в предстоящих хоккейных матчах, для чего В.А.Третьяк визуализировал образ рыбы, которая, как утверждается в сонниках, снится к удаче, прибыли – вероятно потому, что образ рыбы выражает принцип многократного увеличения – трансформации сотен тысяч икринок во взрослых рыб.

Влияя на образы, можно изменять и социальную реальность – в этом случае эффективность данного влияния зависит от структуры образов и их распространения в социуме.

Эффект управления реальностью, который здесь имеет место, можно обосновать с помощью таких научных фактов.

1) Начиная с 1996 года, резко возросло использование в исследованиях физических устройств – генераторов случайных чисел (ГСЧ). Указанные приборы основаны на записи так называемого **фликер-шума** и компьютерной обработке его сигналов, автоматически отражающих случайный набор чисел в виде нуля и единицы в сериях по 200 бит в секунду и подсчета по специальной программе **вероятности появления этих чисел** и ее отклонения от средних значений при наличии внешних воздействий. Как известно в математике, появление таких чисел при непрерывной работе каждого ГСЧ является абсолютно случайным событием.

Согласно международному проекту подобные генераторы были установлены в 60 странах мира, включая Россию, где они работают непрерывно все годы. Оказалось, что в дни, когда внимание мировой общественности привлечено к каким-либо важным событиям в жизни людей, например, к террористическому акту в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года, смерти известных мировых личностей – принцессы Дианы, Матери Терезы, Папы Иоанна Павла II или к проведению (к результатам) общественно-значимых мероприятий в спорте, культуре (чемпионаты мира, знаменитые кинофестивали), все эти события находят отражение в работе ГСЧ.

Проявляется это в том, что точно в то же самое время, тот же день, час и минуты вероятность повторяемости одних и тех чисел среди всех ГСЧ резко и высоко (до 1%!) статистически достоверно возрастает. Это явление указывает на то, что имеется прямая связь в мировом масштабе между **Глобальным Сознанием** и эмоциональным состоянием людей, причастных к таким событиям, и работой электронных приборов типа ГСЧ. Как полагает физик М.В. Быстров, **фликер свидетельствует о глубокой гармонии, ускользающей от нашего рассудочного понимания. Естественно пришла вера в разумную организацию, установленную Творцом, которую можно понять только как результат творческого процесса.** Как пишет А.П. Дубров, механизм этих явлений и его причины пока неизвестны, но можно предполагать кумулятивное глобальное ментальное влияние огромных масс людей на работу ГСЧ на квантовом уровне и, следовательно, влияние на волновую функцию квантовых объектов и изменение энтропии самой системы. Следует особо отметить, что вообще использование ГСЧ имеет огромную статистику наблюдений, накопленную за более чем 40-летний период исследований в психофизике, а глобальное использование стало их естественным развитием [Дубров, 2006, с. 83-84, 179].

2) Вот что по этому поводу пишет А.В. Михеев в статье "**Квантово-информационная концепция сознания и реальности**":

Еще одним весомым аргументом в пользу проявления квантовых законов в макром мире и активного участия сознания в его актуализации служит существование парапсихологических феноменов, состоящих в целенаправленном мысленном воздействии человека – оператора на физические процессы, что является невозможным с точки зрения классической,

"объективистской" физики. В своей книге Джеффри Мишлав из Калифорнийского университета в Беркли приводит большое число положительных экспериментальных результатов, полученных учеными при изучении таких явлений, как телепатия, психокинез, дистанционное целительство, огнехождение и др. [Мишлав, 1995]. В этой связи роль сознания как первоисточника квантовой редукции обнаруживается в экспериментах Гельмута Шмидта [Schmidt, 1976], который был убежден в наличии статистически подтвержденного влияния сознания человека на генератор случайных чисел [Джан, Данн, 1995]) и проверил возможность воздействия мысленного намерения оператора на уже сгенерированные числовые данные – эффект так называемого "**ретропсихокинеза**". Эксперимент был поставлен следующим образом. Данные с генератора случайных чисел записывались в память ЭВМ, но при этом нигде не отображались. Затем испытуемый пытался мысленно повлиять на распределение уже сгенерированных и сохраненных данных. И только после этого результат распечатывался и анализировался. В ходе повторных опытов была подтверждена возможность такого воздействия, на первый взгляд, идущего как бы назад во времени. Однако после того, как данные были распечатаны и внимательно просмотрены, какая – либо их дальнейшая модификация становилась невозможной. Заметим, что здесь имеет место четкая корреляция с моделью квантовой редукции. Действительно, пока данные хранятся в памяти компьютера, они все еще не "актуализированы" в восприятии наблюдателя. Когда же происходит акт наблюдения, это влечет за собой квантовую редукцию: имеет место конкретный выбор из множества доступных значений.

В 1952 году один из основоположников современной психологии Карл Юнг издал совместно с физиком, проф. Вольфгангом Паули работу под названием "Синхрония: акаузальный объединяющий принцип" [Юнг, 2003], где проанализировал большое количество смысловых корреляций между событиями "внутреннего" (психологического) и "внешнего" (физического) мира. Недвусмысленное сходство этого явления с квантовой картиной мира было подмечено другим физиком, Р. Уилсоном [Уилсон, 2007; Михеев, 2016].

3) Здесь уместно привести феномен *ретроградного торможения* (когда в процессе запоминания некоторого ряда информационных фрагментов последующие фрагменты, данные для запоминания, влияют на предыдущие, тормозя их запоминание), а также феномен влияния будущего на настоящее [Видеть будущее реально, 2011], нашедший отражение в работе, напечатанной в журнале *Journal of Personality and Social Psychology* и являющейся результатом восьмилетнего исследования Дэрила Бема из Корнелльского университета (г. Итака, штат Нью-Йорк, США).

Статистическая погрешность опытов Д. Бема составила один шанс на 74 миллиарда. "Я сознательно ждал, пока образуется критическая масса данных, чтобы быть уверенным в том, что это точно не статистическая погрешность", – сказал он. В своей статье, он описывает серию экспериментов с участием более чем 1000 студентов-добровольцев. В большинстве тестов, Д. Бем брал хорошо изученные психологические феномены и просто обращал вспять последовательность их проведения, таким образом, что событие, которое интерпретировалось как причина, происходило самым последним.

В одном из экспериментов, студентам показали список слов, а затем попросили вспомнить слова из него. Потом, они печатали *отобранные случайным образом* слова из того же списка. **Странным образом, студенты лучше вспоминали именно те слова, которые затем им приходилось печатать, а значит, будущее событие повлияло на их способность к запоминанию.**

В другом исследовании, Д. Бем адаптировал эффект "вдалбливания" – когда слово, появляющееся на короткий срок, воздействует на подсознание человека – так называемый 25-й кадр. К примеру, если при просмотре картинки котенка, появляется слово "урод", то человеку понадобится больше времени на то, чтобы решить, что картинка симпатичная, по сравнению с тем, когда появляется слово "красиво". Проведя эксперимент в обратном порядке, Бем обнаружил, что эффект 25-го кадра действует в обоих направлениях.

Эта работа была подвергнута тщательной проверке, как заявил Чарльз Джадд из Колорадского университета в Боулдере, который возглавляет редакционную коллегию журнала *Journal of Personality and Social Psychology* [Bem Daryl].

В этом отношении показательными являются "**психоделические масонские мультфильмы**" (например, "**Я домашний козел 2**"), которые призваны программировать процесс развития человечества, изменяя при этом как его психоисторию, так и реальный исторический процесс.

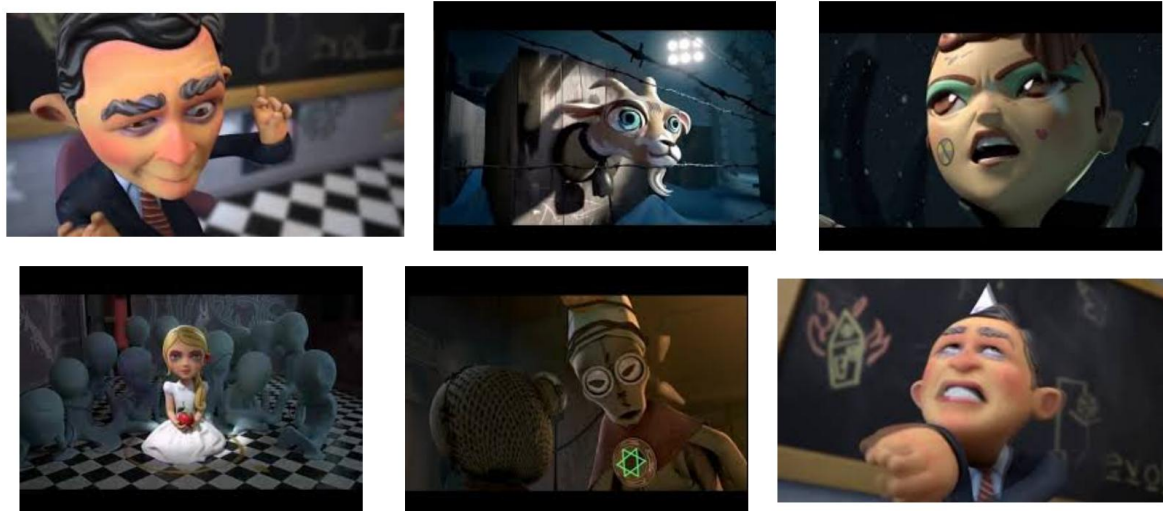


Рис. 49. Клипы из мультфильма "Я домашний козел 2"

Получается, что процесс сна со сновидениями предстает как программирующий суггестивный фактор будущего поведения человека, а с другой стороны, – есть следствием его прошлого поведения и функционирует как средство гармонизации психических и соматических процессов [Лаберж, 1996]. То есть, *причина (дневное существование) и следствие (сон со сновидениями) являются одним и тем же – "сновидением в сновидении" (когда причина и следствие меняются местами)*. Данный вывод мы находим у Э. Берна [Берн, 1996, с. 192-206], который пишет, что **структура детства выступает сценарием дальнейшей жизни человека**.

Итак, фаза "быстрого сна" интегрирует разрозненные (фрустрационные) впечатления дня, которые являются таковыми именно в силу доминирования в бодрствующем состоянии функций левого полушария, подавляющего автоматизмы правого и препятствующего человеку вести себя спонтанно-естественным, "диким" образом. То есть в фазе "быстрого сна", характеризующегося активностью правого полушария, гармонизируются неотреагированности (явившиеся результатом дезинтегративной деятельности левого полушария), когда функции правого и левого полушарий (подсознания и сознания) приводятся к некоему единству и закрепляются в виде психологических установок, которые в бодрственном состоянии могут конфликтовать с активностью левого полушария и "проливаться" в мир в виде внешне немотивированных поведенческих актов.

Подчеркнем, что процесс гармонизации психосферы человека в состоянии быстрого сна обеспечивается правым полушарием, в рамках которого исчезает граница между внутренним и внешним, "Я" и "не-Я", когда агрессивные импульсы человека, обращенные вовне, перепрофилируются и обращаются на него же, что приводит к формированию "разрушительных" психологических установок, которые в бодрственном состоянии при известных условиях принуждают человека к аутоагрессии, то есть к немотивированной агрессии, направленной на самого себя.

Можно предположить, что **целостность организма, его саморегуляция, самонастройка реализуется на уровне правого континуального аспекта человека и одновременно на уровне нулевых (бифуркационных) трансформаций организмов и сред – у человека на уровне функциональной синхронизации полушарий**.

То есть, волны жизнедеятельности организма как результат процесса удовлетворения многочисленных потребностей, фиксирующего фазы подъема и спада тех или иных специфических форм активности, имеют функцию самонастройки организма (в нулевых фазах, выражающихся синусоидальными нулями функции) посредством обретения им статуса целостной биологической системы, все элементы которой сплавляются в одно симфоническое целое. При этом феномен существования предполагает актуализацию целостности (как антиэнтропийный процесс), а эта последняя достигается через постоянное изменение (движение) живых организмов.

Мы видим, что целостность как стабильно-устойчивое состояние достигается за счет нестабильности, как и состояния нестабильности, перехода одного в другое связываются в границах конкретных организменных систем посредством состояния целостности, вне которого существование дискретных, морфологически определенных форм жизни было бы невозможно. Здесь единое и дискретное, статическое и динамическое оказываются переходящими друг во друга диалектическим образом.

Все вышесказанное позволяет заключить, что функциональная гармонизация полушарий мозга как нулевое состояние (состояние нуля-перехода, известное в синергетике как критическое состояние) является искомой целью психотерапии, обнаруживающей два принципиально различных подхода к лечению пациентов. С одной стороны, психотерапия жаждет сформировать спонтанно-естественную, творчески-интуитивную модель поведения, превратив человека в “самореализованного” индивида (А. Маслоу: “там, где было Я должно стать Оно”).

С другой стороны, психотерапия стремится обнаружить подсознательно закрепленный фрустрационный момент в виде той или иной “патологической” установки и обеспечить ее устранение посредством повторного “проигрывания” фрустрационного момента через его осознание (З.Фрейд: “там, где было Оно, должно стать Я”). Как в первом, так и во втором случае правополушарный и левополушарный модулы человеческой психики приводятся к общему функциональному “знаменателю”, что отвечает йоговскому принципу: каждая мысль должна быть прочувствована, а каждое чувство – осознанно.

Одним из примеров вышеприведенных психотерапевтических схем может служить метод “парадоксальной интенции” В. Франкла [Франкл, 1990, с. 50], когда негативная психологическая установка, закрепленная на уровне правого полушария, не только осознается, но и начинает приводиться в действие через волевое усилие, которое реализуется в сфере левополушарных механизмов. Тут можно говорить и про практику “осознанных сновидений”, которая устраняет невроты через контролируемое осознание аффективных ситуаций [Лаберж, 1996].

Контролируемые сновидения, где соединяются право- и левополушарные функции человека, позволяют человеку в бодрствующем состоянии воспринимать мир как иллюзию, как сон [Evans-Wentz, 1964], что, в свою очередь, позволяет ему вести себя спонтанным образом, используя ресурсы правого полушария (подсознания). В состоянии же быстрого сна человек может воспринимать реальность осознанно и контролируемо, достигая “самоинтеграции и внутренней гармонии” [Лаберж, 1996, с. 20-23], что достигается посредством слияния сна и бодрствования, сознания и подсознания.

Отметим, что если состояние бодрствования характеризуется доминированием левого, а “быстрый сон” – правого полушария, то данная закономерность наблюдается не у всех людей. Как показали исследования В.В. Аршавского, у представителей народов, которые живут в северо-восточных районах Евразии в состоянии бодрствования относительно усилена активность правого полушария [Ротенберг, Аршавский, 1984; Аршавский, 1980, 1988, 1988], что говорит о том, что у народов, находящихся на правополушарном, “сновидческом”, религиозно-мифологическом уровне развития, первую скрипку играет правое полушарие, формирующее юнговские архетипы коллективного бессознательного, принципиально подобные схемам установок, кристаллизующихся в состоянии “быстрого сна”, который по своим психофизическим параметрам имеет много общего с состоянием гипнотического транса.

ПЕДАГОГИКА "НУЛЕВЫХ СОСТОЯНИЙ"

Состояние нуля (“нуль-перехода”) свободно от каких-либо физических “условностей”, что отражается в феноме непричинного имплицативного согласования квантовых процессов и в других явлениях, обнаруживаемых наукой как формой общественного сознания. Отсюда проистекают паранормальные явления, когда, например, человек внезапно переходит от относительно спокойного состояния к сильнейшему возбуждению, пересекая “нуль-переход”, приобретая при этом сверхвозможности: тщедушная старушка при пожаре вытаскивает из дому сундук, которые потом с трудом перемещают несколько человек, мать, на ребенка которой наехал пятитонный грузовик, приподнимает его и освобождает ребенка, люди, которые оказались в горящем составе, выбираются “из перевернувшихся на бок вагонов с заклинившимися выхожами из купе, в прямом смысле

раздирая руками перегородки крыши" [*Уфимская катастрофа, 1990*].

При переходе к эпилептическому припадку (серии сильных двигательных конвульсий, обычно сопровождающихся выключением сознания) человек переживает нуль-переход как состояние тотальности бытия, которое может при этом восприниматься как подлинно-гармоничное¹²³.

Всякое мистическое или иное посвящение эксплуатирует и культивирует это состояние, прорыв к которому совершается в условиях мощного эмоционального всплеска, выполняющего кроме этого и задачу отвлечения человека от тех или иных земных привязанностей, а также закладывающего базу для формирования психологической установки, и актуализации "нуль-перехода" – точки бифуркации, через которую организм устремляется в новое русло эволюции. Так, при крещении новорожденного его обязаны опускать в водную купель, что вызывает мощный стресс, сравнимый со стрессом рождения. Обряд обрезания также заставляет ребенка пережить еще не испытанный опыт сильнейшего эмоционального возбуждения. Индийская тантрическая секта в акте посвящения использует культ оживления мертвеца, что, понятно, ошеломляет посвящающегося до высшего предела.

К. Кастанеда пишет, что для смещения у человека "точки сборки" (в результате чего он переходит на качественно новый уровень существования) учителя используют ситуации, которые провоцируют сильнейшее эмоциональное потрясение у их подопечных. Будда испытал просветление после того, как он внезапно прервал свои аскетические подвиги и принял водную процедуру и еду. Иисус Христос также пережит решающий момент в своей земной эволюции, когда в течение сорокодневного поста был искушаем в пустыне. Можно приводить множество подобных примеров различных мистерий, посвящений, шабашей, служений, которые эксплуатируют "нуль-переход".

В связи с этим можно упомянуть и некоторые психотерапевтические техники излечения от последствий жизненных потрясений посредством направленного психического шока. Многие глубоко укоренившиеся отрицательные психологические установки формируются именно в состоянии переживания эмоционального потрясения, болевого шока и т.д. Катарсическое действие искусства связано с состоянием "психического резонанса", который заставляет человека заново пережить, осмыслить и отработать жизненные обстоятельства, вызвавшие у него ту или иную психическую травму¹²⁴. Здесь состояние целостности достигается за счет совмещения переживания, имеющего правополушарную эмоционально-эмпатическую природу, с рефлексией переживания, имеющей левополушарную логико-аналитическую природу, то есть имеет место то, что классифицируется З. Фрейдом в виде формулы: "там, где было Оно, должно стать Я".

Таким образом, все свершения человеческого духа осуществляются за счет нейтральной нулевой фазы, синхронизирующей несовместимые процессы организма, приводящей к единству разнокалиберные аспекты нашего бытия. Это срединной нейтральное состояние, которое в силу

¹²³ Ф. М. Достоевский в одном из своих писем пишет следующее: "За несколько мгновений до припадка я испытываю чувство счастья, которое совершенно невозможно вообразить в нормальном состоянии и о котором другие люди не имеют никакого понятия. Я чувствую себя в полной гармонии с собой и целым миром, и чувство это до того сильно, до того восхитительно, что за несколько секунд такого блаженства с радостью отдашь десять лет жизни, если не всю жизнь" [*см. Кауки, 1993, с. 12*].

¹²⁴ Терапевтические возможности эмоционального катарсиса были известны уже в Древней Греции. Платон дал живое описание эмоционального катарсиса в диалоге "Федр", говоря о ритуальном сумасшествии карибантов. Он отмечал значительные терапевтические возможности дикого танца под звуки флейт и барабанов, доходящего до иступления и завершающегося состоянием глубокой релаксации и покоя. Аристотель утверждал, что полное переживание и высвобождение подавляемых эмоций является эффективным средством против психических болезней. Он полагал, что хаос и неистовство мистерий в конце концов ведут к установлению порядка (здесь он предвосхищает идеи синергии, теории неравновесных систем). Посредством употребления вина, средств, усиливающих сексуальное возбуждение, и музыки, посвященные переживанию разгул страстей, за которым следует целостный катарсис. Отреагирование играет важную роль и в холотропной терапии Ст. Грофа (которая вызывает регресс в детство и даже в пренатальный период), выступая одним из механизмов, приводящих к терапевтическим изменениям. Существуют важные дополнительные факторы даже на уровне биографических травм. Человек, переживающий полную регрессию в детство, к тому времени, когда имела место определенная травма, буквально становится снова младенцем. Это предполагает соответствующий образ тела, примитивные эмоции, наивное восприятие и понимание мира. Одновременно с этим он имеет доступ к зрелому восприятию мира взрослого. Это делает возможным интеграцию травматических событий посредством их энергетической разрядки, полного их осознания и оценки их с точки зрения взрослого. Это особенно важно в тех случаях, когда незрелость или неясность мировоззрения были существенными элементами травмы. Факторы такого рода наиболее ясно описаны Г. Бейтсом в его теории "двойной связанности" [*Гроф, 1994; Bateson, 1972*].

своей "беспристрастности" оказывается причастным абсолютно всему и вся во Вселенной ¹²⁵, получило многообразное преломление в народных традициях, укоренилось в нормах поведения.

Как мы уже отмечали, всякий раз, когда имеет место резкая смена модальностей жизнедеятельности, переход из сферы одного ее полюса в сферу другого полюса, наблюдается переход через нуль, что имеет место не только на уровне человеческого организма, но и на уровне других сред. Так колдуны древности, как отмечает К. Кастанеда, называли время захода солнца "щелью между двумя мирами" [Кастанеда, 1992]. Н.А.Бердяев в книге "Самопознание" пишет, что в сумерки, переходном состоянии между светом и тьмой, обостряется тоска по вечному, по трансцендентному [Бердяев, 1990, с. 48]. В условиях такого перехода значительно повышаются возможности суггестивного воздействия ¹²⁶.

О. Клеман верно отмечает, что "в 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 Сириг 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].

В теории научного поиска наиболее плодотворными для творчества оказываются состояния перехода от глубокого отдыха, каким является сон, к бодрствованию. Как пишет А.К. Сухотин, "расторженные сном структуры мозга, не успев еще обрести привычное состояние нормы "поведения", наиболее открыты для неожиданных посетителей. В такие мгновения, скорее всего, и происходят невероятные сцепления идей, могущие оказаться плодотворными. Так, Р. Декарт писал, что "творческое настроение" посещает его, когда он бывает в расслабленном состоянии от сна. По собственному признанию К. Гаусса, перспективные догадки приходили ему в минуты пробуждения. Есть аналогичные свидетельства и многих других ученых" [Сухотин, 1978, с. 113].

Интересен вывод, сделанный физиологами: "максимум делящихся клеток приходится на предрассветные часы, когда ночь сменяется световым периодом" [Рыбаков, 1979]. Интересно также, что период от трех до пяти утра многими эзотерическими источниками полагается моментом "X", когда макрокосм и микрокосм (космос и человек) "соприкасаются" ¹²⁷.

Состояние "нуль-перехода" помимо культовых моментов (например, "триумфальной церемонии" древних, состоящей в отработанных проявлениях массового "героического энтузиазма" – ритуальный триумфальный крик – который был связан, как пишет В. П. Казначеев, в большими психофизическими затратами, что приводило к активизации полевой, то есть целостной организации раннего человека [Казначеев, Спириг, 1991, с. 120-124]) используется и на чисто бытовом уровне. Так при чихании, когда имеет место переход от состояния относительного возбуждения к состоянию торможения нервных процессов, традиционно желается доброе здравие, так как данное состояние выступает в роли суггестивной установки. На Востоке полагают, что в процессе чихания происходит стимуляция "третьего глаза" – центра ясновидения человека. По этой же причине широко эксплуатируется состояние перехода к опьянению, которое О.Хайям определил так:

¹²⁵ что делает его инструментом и источником целостного интуитивного познания мира: "интуиция – это познание Истины, познание сущности вещей не умом, а сердцем и всем существом нашим" [Журнал Московской патриархии, 1977, с. 60].

¹²⁶ В связи с этим интерес представляет изречение из Нового Завета: "При захождении же солнца все, имевшие больных... приводили их к Нему; и Он возлагая на каждого из них руки, исцелял их" (Лк. 4, 40; Марк. 1, 32). Можно привести еще один пример, который иллюстрирует положение психологии о том, что гипнобельные фазы возникают во время заката и восхода солнца. Гитлер в своей книге "Майн кампф" писал о том, что высший ораторский талант властной апостольской природы заключается в том, что именно в это время (вечером) ему удается легче всего и наиболее естественным образом покорить новой воле людей [Hitler, 1939]. Е. И. Рерих писала, что подключение к "вибрациям космоса" легче происходит именно на "границе сна" [Рерих, 1992].

¹²⁷ Чудесность переходных фаз проявляется и в феномене крещенской воды, который объяснил российский ученый, доктор технических наук Владимир Цетлин. Заинтересовавшись свойствами воды в Крещение, он провел ряд экспериментов, в результате которых предложил разгадку глобальной тайны "взаимоотношений" человека с Солнцем и Землей. – см.: (<http://via-midgard.info/news/article/secret/8020-raskryta-odna-iz-tajn-kreshhenskoj-vody.html>); (<http://www.bagnet.org/news/health/7699>). Нетрудно догадаться, что феномен крещенской воды проистекает из феномена критических переходных фаз, поскольку вода приобретает свои чудесные свойства именно в переходные фазы солнечной активности – суточной и месячной. И именно при помощи такой "нейтральной" воды возможна "запись" божественной информации в акте крещения воды крестом и молитвой, поскольку "Бог разговаривает с человек в средах, имеющих нулевые состояния".

*Когда бываю трезв – нет радости ни в чем,
Когда бываю пьян – ум затемнен вином.
Но между трезвостью и хмелем есть мгновенье,
Которое люблю за то, что жизнь есть в нем.*

Перед тем, как поднять рюмку, особенно первую, произносится тост, имеющий обычно форму пожелания, внушения. Интересно, что состояние опьянения, несущее в себе возможность приобщения к Высшему через "нуль-переход", может служить символом богопознания, называясь "реальностью высшего опьянения", вводящего нас в "область Божественной силы, ломающей все ограничения, опрокидывающей все преграды, наполняющей нас Духом Святым" [Клеман, 1994, с. 249]. Нужно сказать и то, что для наркоманов особенно ценна первая волна "кайфа" после принятия наркотика, длящаяся считанные минуты.

По этой же причине так важны в момент перехода ко сну и пробуждения молитва для взрослого, если он религиозен, либо психологическая установка, если таковой религиозности не наблюдается, а также колыбельная, сказка для ребенка. Вот почему дети любят слушать страшные истории (которые некоторые исследователи считают важнейшим компонентом детского развития), а взрослые – рисковать, играть в азартные игры и т.д. Именно поэтому переход к состоянию насыщения пищей (музыкой, зрелищами) широко используется человечеством и приобретает колоссальное культурологическое значение, преломляясь как на примитивном уровне ("хлеба и зрелищ"), так и в формах изысканно-уточненных. Именно это обстоятельство является фокусом, в котором цементируются воедино две стороны культуры – духовная и материальная, где черпают свое основание прагматические и иррациональные культы человечества.

Именно поэтому имеют такую странно-притягательную силу похороны, ведь они фиксируют явление перехода-переходов – из жизни в смерть. В связи с этим можно привести как пример обряд сати – сжигания (самосожжения) вдов в Индии [Трегубов, Вагин, 1993, с. 215-217; Хьюман, Ван, 1993]. В преддверии акта самосожжения женщина обычно входит в состояние мистического экстаза и, как считают, должна быть предметом поклонения. Кроме того, как верят индийцы, женщина в последние минуты перед сожжением приобретает способность к ясновидению, пророчеству [Амбелен, 1993, с. 75-76, 288-289]. Если это действительно имеет место, то данный феномен можно было бы объяснить эффектом "нуля-перехода", в сфере которого достигается слияние потенциального и актуального, все получает качество преобразования (и одновременно целостности).

В этом аспекте работает **общая теории влияния**, согласно которой управляющий фактор, оказывающий воздействие на свое окружение, характеризуется повышенным уровнем разнообразия, а поэтому гибкости, нейтральности (Н. Винер, В.Эшби). Это имеет место потому, 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*. Человек в качестве такого нейтрального управителя при этом освобождается от плена сиюминутных предпочтений своего окружения. Поэтому главным фактором управления реальностью, ее творческим началом, а также средством, на основе которого она творится, выступает физический вакуум (эфир), который характеризуется гибкостью, необычайной мобильностью, динамичностью, хаотичностью. Физический вакуум можно считать той глубинной нейтральной средой, на основе которой не только творится сущее, но и реализуется всеобщая связь и координация его элементов и аспектов, а также их развитие, разнообразные метаморфозы и взаимодействие. В этом понимании *гибкость управляющего элемента в системе означает то, что он выражает нейтрально-хаотическую природу физического вакуума*.

Об этом же говорит и синергетика, наука об открытых нелинейных диссипативных системах, которая признает, что хаос выступает в качестве "клея", который связывает части в единое целое. Общее "координационное поле" хаоса как сущности принципиально множественной должно быть "обеспечено" неким "нейтральным элементом" как всеобщим координационным началом всего и вся. С другой стороны, можно утверждать, что данный нейтральный элемент присутствует в хаосе как

нечто потенциально-возможное, виртуальное, косвенное, имплекативное (подразумеваемое), как непричинный фактор целостности, который экспериментально открыт квантовой физикой.

В этой связи можно говорить о педагогическом "*методе взрыва*" А.С.Макаренко, предполагающем сильное и внезапное действие на воспитанника, который при этом переходит в особо чувствительное к педагогическим воздействиям состояние, что позволяет коренным образом "перепрофилировать" сознание воспитанника, сформировать нужные педагогу психологические установки.

Самый же мощный процесс смены состояний есть переход из жизни в смерть, о чем пишем Р. Муди в книге "*Жизнь после жизни*" [Moody, 1977], где исследуются феномены клинической смерти [Гроф, Галифакс, 1981; О часе смертном; Моуди, 1990]. Австралийский врач П. Калиновский в книге "*Переход*" описывает многочисленные случаи, когда умирающие люди получают возможность воспринимать реальность одновременно нашего и "потустороннего" мира [Калиновский, 1991; Царева, 1993; Osis, 1961].

Интересно, что многие древние посвящения, инициации оперируют системой понятий, в которой рождение и смерть называются одним и тем же словом. С этим же обстоятельством связан один из трех столпов христианской этики (Вера, Надежда, Любовь) – Надежда: христианин, для того, чтобы стяжать себе Царствие Небесное должен постоянно пребывать в состоянии "предвкушения" смерти [Клеман, 1994, с. 136], ибо смерть в большинстве случаев происходит неожиданно. Постоянное ожидание смерти, "ношение" ее в себе может дать человеку возможность оборвать все привязанности к земному и погрузиться в пограничное, "чемоданное", промежуточное между жизнью и смертью состояние. Именно поэтому М. Монтель в книге "*Опыты*" писал, что "размышлять о смерти – это значит размышлять о свободе. Кто научился умирать, тот научился быть рабом. Готовность умереть избавляет нас от всякого подчинения. И нет в жизни зла для того, что постиг, что потерять жизнь – не зло".

Или, как писал Гете,

*И доколь ты не поймешь
Смерть для жизни новой,
Хмурым гостем ты живешь
На земле суровой.*

В связи с этим можно привести христианское учение о "смертнобожничестве" (обожествлении смерти), констатирующем: наше спасение зиждется в смерти и страдании [Ивкин, Нагорная, 1994, с. 49].

Феномен смерти эксплуатируется некоторыми культурами в виде ритуала жертвоприношения, выступающего средством "сношения с потусторонними сферами", причем, как считается, чем значительнее жертва, тем "шире" канал связи с ними. При этом в жертву могут приноситься не только растения и животные (а также отдельные аспекты жизнедеятельности человека, например, его дыхание), но и целые народы. Жертвой может выступать и Божественная Сущность.

На Востоке полагают, что бытие, мир актуализируются как единство жертвы, приносящего жертву и места, где жертва приносится [Роллан, 1991, с. 165]. То есть мир, актуализирующийся на счет жертвоприношения, обнаруживающего реальность двух полярных взаимодействующих сущностей – жертвоприношения, поддерживается за счет акта жертвоприношения, генерирующего "нуль-переход" как стабилизирующее начало мира.

Интересно, что в момент умирания любого организма (как показали опыты супругов Кирлиан, а также К. Г. Короткова, Г. Г. Гаряева, В. Г. Адаменко, В. И. Инюшин, А. Ф. Охатрина и др.) у него значительно повышается энергетический тонус [Кирлиан, Кирлиан, 2003, 2009; Шустов, Протасевич, 2001]¹²⁸, что позволяет, поднявшись на энергетическую "горку", "упасть" вниз¹²⁹, в смерть, пройдя канал преображения. Нечто подобное мы наблюдаем в жизни элементарных частиц: электрон, падающий с высшей электронной орбиты на низшую, излучает энергию.

Повышение перед смертью у человека энергетического тонуса приводит к тому, что умирающий испытывает блаженство и даже сильное сексуальное возбуждение. Так, в время

¹²⁸ См также.: опыты К. Бакстера, Н. Н. Поливанова, А. И. Вейника [Вейник, 1991, с. 487-499].

¹²⁹ "Жизнь – гора: поднимаешься медленно, спускаешься быстро". – Ги де Мопассан

повешения мужчины у него может наблюдаться семяизвержение. Опыты Кирлиан показали, что данное явление характерно и для растений. Причем, шок, болевой синдром (быстро переводящий организм из одного состояния в другое), который испытывают живые организмы (в том числе и растения) вызывает прилив энергии в организм. В некоторых странах некоторые растения даже хлещут для того, чтобы активизировать их вегетативные функции¹³⁰.

Г.Н. Петракович в статье "*Естественный и искусственный гипобиоз у человека*" [Петракович, 2012] подтверждает данную мысль: согласно Г. Селье [Селье, 1960, 1972], первым объективно фиксируемым ответом организма на воздействие шокового агента является мощный выброс в кровоток "гормонов агрессии" – катехоламинов, прежде всего адреналина, при этом концентрация катехоламинов в крови превышает обычную во много, иногда десятки, раз. На 500-600% и более увеличивается концентрация катехоламинов в крови и у зимоспящих непосредственно перед впадением в спячку. Животные при этом становятся возбужденными, мечутся. В этот же период отмечается резкое возбуждение и у человека, что соответствует **эректильной** фазе шока [Арбузов, 1960; Шутеу, 1981; Панин, 1983; Петракович, 2012].

При этом тахикардия, подъем артериального давления, гипергликемия являются характерными для обоих состояний в этот период и являются внешним отражением глубоких энергетических изменений в митохондриях всех клеток, выражающихся в немедленном переключении аэробного гликолиза на анаэробный с потреблением в качестве источника энергии прежде всего клеточного гликогена [Шутеу, 1981; Панин, 1983; Петракович, 2012]. Бурное расходование гликогена является основой "энергетической вспышки", наблюдаемой в одинаковой степени как при шоке в первую его фазу, стрессе, так и при впадении в спячку. Следует отметить, что подобная "энергетическая вспышка" перед впадением в гипобиоз отмечается даже у растений. Так, у листовых растений непосредственно перед листопадом еще в 1925 году В. А. Бриллиант обнаружил резкое усиление фотосинтеза, затем он внезапно прекращался – и начинался листопад. Этот эффект известен в литературе как "эффект Бриллиант" [Бриллиант, 1925].

Нужно сказать, что с точки вышеприведенного рассмотрения явлений социального и индивидуального порядка в контексте "нуль-перехода" можно анализировать все без исключения реалии нашего бытия. При этом не будет вещей, от которых мы могли бы высокомерно отмахнуться как от какой-то глупости, которую невесть зачем изобрели дикари, когда ни один феномен нашей действительности не останется без рационального анализа, что неминуемо подводит нас к выводу о том, что в обществе нет вещей абсурдных и нелепых, что все существующее имеет под собой рациональную основу, что мы, наконец, существуем в единственно лучшем, по определению Лейбница, мире.

Так гадание на Рождество совершается в период перехода к увеличению продолжительности светового дня (в период зимнего солнцестояния), а "изобилующая чудесами" ночь на Ивана Купалу имеет место в период летнего солнцестояния, когда совершается переход к уменьшению светового дня. Иисус Христос по преданию родился в период зимнего, а Будда Гаутама (как и Иоанн Креститель) – в период летнего солнцестояния.

Механизм колдовства" укладывается в схему "нуль-перехода". Представим себе ведьму, колдующую над кипящим котлом, бросающую в него особые возбуждающие травы, постепенно вводящую себя во все большее возбуждение, которое может закончиться отключением сознания и впадением в беспамятство. Быстрый переход от состояния возбуждения в торможение "освобождает" импульс, оперенный определенным желанием и действующий в условиях "туннельного эффекта" "нуль-перехода". Нечто подобное мы имеем в ритуалах кружения дервишей и шаманов, в танцах-мистериях, могущих продлиться несколько суток кряду. Нужно сказать и то, что симпатическая магия, основной принцип которой – часть равняется целому – эксплуатирует эффект синергии нуля, в сфере которого простое и сложное, часть и целое, причина и следствие не дифференцируются, когда часть предмета или существа (например, человеческой волос) может представлять целый предмет или существо.

Состояние "нуль-перехода" В. Л. Леви анализирует в форме явления, называемого им "эхо-

¹³⁰ Особый интерес представляет то, что данный всплеск энергии соотносим с переходным моментом ("тысяча лет") перед окончательным судом антихриста и всего человечества. Данный момент является как бы его возвращением к древним истокам своего существования ("золотому веку"), но на более высоком уровне развития (Иоанн, 20, 1-15).

магнитом", когда человек сначала вводит себя в состояние квинтизма, 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:

закливание → пустота → действие

Данную процедуру можно проиллюстрировать словами выдающейся артистки Ф.Г.Раневской: "Все сбудется, стоит только расхотеть!".

Или, другими словами:

"Для запуска мыслеформы или мыслеобраза в материализацию необходимо досконально представить себе этот образ или форму, а потом забыть. Иными словами – "отпустить ситуацию", забыть полностью о том, что вы первоначально хотели. Именно тогда поставленная программа включается в действие, в материализацию. Легче всего таким образом запускаются программы в виде шутки или при контакте с незнакомым человеком. Понятно, что таким же образом значительно проще в материализацию входят и деструктивные программы. Сложно забыть больного, умирающего ребенка. Значительно проще – случайного попутчика, который наступил вам на ногу в транспорте или незнакомца, который испачкал ваш костюм свежей рыбой на базаре. "Чтоб у тебя..." – то есть ключ в заранее составленную эгрегором колдовства программу. А дальше собственно программа: "пусто было" – срыв беременности; "руки отсохли" – паралич, в будущем; "глаза повылазили" – потеря зрения, катаракта..." (В.Ю.Рогожкин, "Эниология", 2000).

Перед тем как выпить бокал шампанского в новом году в него по традиции могут бросить пепел сожженной бумажки, на которой записали желание. Отсюда проистекает и традиция загадывать желание в момент, когда человек видит падающую "звезду": быстрое переключение внимания за чрезвычайно короткое время падения светящегося объекта предполагает резкое изменение психического состояния человека, что мало кому удастся сделать.

В целом, состояние "нуль-перехода" притягательно для человека тем, что оно несет в себе отблеск фундаментального единства Вселенной – сферы гармонии, покоя и самодостаточности, в которой нет раздирающих человека противоречий (там они постоянно "снимаются"). Именно поэтому покой, статика может восприниматься человеком как воплощение красоты, а динамика, заключающая в себе взаимодействие противоположных начал бытия, воспринимается часто как отход от принципа красоты¹³¹.

МЕТОДИКА

В связи с этим возникает вопрос об **алгоритмах достижения нейтрального состояния**. Данный алгоритм представляет собой процесс достижения "нуль-перехода": следует волевым усилием поменять знаки своих психофизиологических режимов. Войти в "третье состояние". Так, находясь в состоянии глубокой медитативной релаксации на фоне активного бодрствования ожидания возбуждающего стимула (медитативные практики предусматривают в этом момент поддержания состояния удивления, ожидания, словом – бодрствующего духа [Каптен, 1993]), мы как бы "повисаем в воздухе", то есть выходим из состояния торможения, но не входим в состояние возбуждения, "задерживаясь" в "нуль-переходе".

В йоге этот механизм реализуется при выполнении асаны "падающий йог": йог поддерживает некую асану (йоговскую позу) до крайней меры, после чего падает от усталости.

Достижение "нуль-перехода" возможно не только при смене знаков в режиме жизнедеятельности, но и тогда, когда сталкиваются два противоположных состояния или сущности, достигая при этом взаимной компенсации. Так при совмещении состояний мышечного напряжения и расслабления (что характерно для гипнотического состояния, характеризующегося мышечной ригидностью, когда состояния мышечного расслабления и напряжения уравниваются¹³²),

¹³¹ Данное положение иллюстрируется наблюдениями К.-Ф. Флегеля: "у камчадалов Бог Кулка принимает свои собственные замерзшие испражнения за богиню красоты, пока те еще не оттаяли" [Жан-Поль, 1981, с. 128].

¹³² Нечто подобное имеет место в спорте, когда спортсмен входит в состояние "второго дыхания" в условиях достижения грани своих физических сил – состояния нервно-физического возбуждения, которое уравнивается состоянием торможения, благодаря чему фиксируется медитативно-нейтральное состояние "второго дыхания", гармонизирующее организм и обновляющее его ресурсы.

эмоций страха и гнева, логического и образного мышления, влечений к жизни и смерти и т.д. мы "генерируем" "нуль-переход"¹³³. Всякий раз, когда мы совмещаем несовместимые, взаимоисключающиеся сущности мы обнаруживаем реальность Нуля, что воспринимается как чудо, ибо в нем "все возможно". С этой позиции анализа бытия становятся ясными выводы католического теолога А. Курно о понятии чуда как "встречи" двух независимых причинных рядов, что "открывает простор для всякой третьей силы" [Зеньковский, 1964, с. 9]. Становится понятной и телеологическая теория "параллельных плоскостей" знания и веры, находящихся в дополнительном отношении друг к другу [Габинский, 1978, с. 128-129, 225].

Чудо булатной стали заключается в совмещении ею двух несовместных для металла свойств – твердости и гибкости. Медитация как способ погружения в нуль может быть успешна, когда мы при этом совмещаем несоединимое.

Приведем **несколько примеров использования развивающих ресурсов осознанных сновидений** [Лаберж, 1996].

Я стоял среди ровного поля, когда жена обратила мое внимание на закат. Взглянув туда я подумал: "Как странно, что я никогда не видел таких красок". Потом меня осенило: "Должно быть, я сплю!" Я не помню прежде такой ясности и остроты восприятия – цвета были столь прекрасны, а ощущение свободы – столь пьяняще, что я бросился сквозь прекрасное золотое пшеничное поле, размахивая руками и выкрикивая изо всех сил: "Я сплю! Я сплю!". Внезапно сон начал покидать меня, должно быть, я переволновался и быстро проснулся. Осмыслив произошедшее со мной, я разбудил жену, чтобы сообщить ей: "Я достиг этого! Я сделал это!" Я осознавал себя во сне, и это останется со мной навсегда. Не правда ли странно, что это чувство может оказать на человека такое воздействие! Я думаю, что способность управлять своим внутренним миром, – это и есть свобода (Д.У., Элк-Ривер, Миннесота).

Я готовлюсь стать профессиональным музыкантом (валторна), и мне хотелось бы научиться преодолевать страх перед публикой. Несколько раз перед сном я, расслабившись, погружался в состояние самогипноза. Я концентрировал свое внимание на желании увидеть сон, где я бы спокойно и без страха выступал перед большой аудиторией. На третий день этого эксперимента я пережил осознанное сновидение, в котором выступал с сольным концертом без аккомпанемента в Оркестра Холл в Чикаго (я, действительно, выступал там как-то раз, но в составе оркестра). Публика меня абсолютно не пугала и с каждой нотой я чувствовал себя все лучше. Я безупречно исполнил пьесу, которую до этого слышал всего один раз (и никогда не пытался сыграть), а устроенная овация прибавила мне уверенности. Проснувшись, я быстро записал содержание сна и исполняемую мной музыкальную пьесу. На следующий день во время репетиции я практически безупречно сыграл эту пьесу с листа. Через две недели (после нескольких выступлений в состоянии осознанного сна) я без ошибок исполнил свою партию в 5-й симфонии Шостаковича, впервые не ощущая нервозности (Дж. С., Маунт-Проспект, Иллинойс).

Я работаю менеджером отдела в магазине хозяйственных товаров. У нас в отделе посуды шла перестановка – перемещали прилавки, переносили на новое место стеллажи и т.д. Поэтому мы с управляющим магазином и менеджером по оформлению витрин решили немного обновить отдел. В эту ночь я пришел домой, лег спать и увидел во сне, что нахожусь в своем магазине. Я попробовал сделать кое-какие усовершенствования, например, передвинул прилавки (во сне это делается быстро, буквально движением пальца). Отдавая себе отчет, что сплю, я стал искать место неходовому товару, который всегда тяжело выставить напоказ, и справился с этой задачей. Я всегда запоминаю такие сны, которые случаются у меня довольно часто (Дж.З., Лоди, Нью-Джерси).

¹³³ Или, как пишет С. Н. Лазарев, "высшее счастье... не в земном и не в духовном, а в момент перехода от одного к другому, в момент внутреннего объединения этих двух противоположностей" [Лазарев, 1994, с. 344]. У А. Блока это состояние называется "радость-страданье одно".

Иногда, до полуночи промучившись с какой-нибудь трудноустраняемой неполадкой в своем автомобиле, я бросаю все и иду спать. Во сне я возвращаюсь к своим проблемам и, осознавая, что сплю, пробую различные способы их разрешения. К утру я всегда нахожу выход из положения, который на следующий день удачно реализую! Мне кажется, что поскольку состояние сна имеет бесконечное число измерений, сосредоточение на проблеме открывает у меня "туннельное видение" (*Дж.Р., Сиэтл, Вашингтон*).

В конце 1986 года, изучая химию, я начал во сне решать задачи. Большинство из них представляли собой молекулярные уравнения, включающие два соединения и 4-6 элементов. Я осознавал, что сплю и приступал к решению задачи, сводя молекулярное уравнение к ионному. Если вам приходилось решать подобные задачи, вы поймете трудности, которые с этим связаны. Каждый раз, когда результат был уже близок, картина начинала расплываться, и я вынужден был реиндуцировать состояние осознанности, трясая головой или прибегая к вращению. После этого я переписывал задачу заново и решал ее снова, на этот раз уже быстрее. Проснувшись, я записывал решение и проверял его. В 95% случаев оно оказывалось верным. Что замечательно было в решении задач таким способом, так это то, что каждый раз я просыпался с более глубоким пониманием рассматриваемого процесса. Сновидений такого типа у меня бывало около пяти в неделю (*К.Д., Лодерхилл, Флорида*).

Еще в средней школе я открыл в себе способность осознанно сновидящего, когда увидел, что изучив какую-нибудь сложную тему по математике или геометрии, могу после пробуждения решать по ней задачи. Эта способность у меня наблюдалась и в колледже, и в медицинском училище. В медицинском училище я стал применять ее в профессиональных проблемах. В осознанном сне я быстро просматривал вопросы, возникшие у меня днем, и обычно получал на них разумные ответы или же дополнительные вопросы, способные прояснить ситуацию (даже сейчас мне иногда приходится просыпаться в 3 часа утра и звонить в госпиталь, чтобы заказать специфический анализ для тяжелого больного, способ помочь которому я нашел в осознанном сне). С этой точки зрения, самым полезным приложением явилась моя хирургическая практика. Каждую ночь перед операцией я просматриваю во сне все имевшие место аналогичные случаи и еще раз провожу соответствующие операции. В результате я приобрел репутацию ловкого и опытного хирурга, чьи операции не приносят почти никаких серьезных осложнений. "Практика" во сне позволила мне в совершенстве изучить анатомию и отточить свою технику, очистив ее от ненужных движений. В настоящее время я трачу на наиболее сложные хирургические процедуры 35-40 процентов времени, необходимого большинству моих коллег (*Р.В., Айкен, Северная Каролина*).

Когда мне было около двенадцати лет, моя мать летом водила меня и сестру на занятия теннисом. Отзанимавшись четыре недели, я узнал о намечавшемся турнире с призом для победителя. В ту ночь я во сне понял, что сплю, и решил овладеть игрой в теннис. Я вспомнил, как играли люди в матчах по телевизору и попытался повторить их подачи, удары и т.п. К концу сна я замечательно играл на приеме и делал потрясающие подачи, ведь подача мяча – это базовая техника, которая все время повторяется в процессе игры. Во время соревнований я обыграл соперников всех до одного и ушел домой с трофеем. Тренер не мог поверить своим глазам, так хорошо я играл, да и сам я тоже (*Б.З., Солт-Лейк Сити, Юта*).

Во сне я, вместе с другими людьми, оказался на катке. Мы играли в хоккей, и я катался в своем привычном стиле -- как корова на льду. Вдруг я понял, что сплю, и сказал себе, что сейчас мои действия будут руководствоваться моим высшим знанием. Я полностью слился с процессом катания. Мгновенно исчез страх, исчезли все другие преграды, и я заскользил по льду, как профессионал, чувствуя себя свободным, как птица. Когда я в очередной раз встал на коньки, то решил попробовать эту технику "слияния". Для этого я перенес связанные с ней ощущения из сна в бодрствующее состояние. Словно актер, я "вошел в роль" и снова стал опытным конькобежцем. Я вышел на лед и ... ноги слились с моим сердцем, оставив мне только чувство свободы. Это случилось около двух с половиной лет назад, и с тех пор

ощущение свободы стало моим неизменным спутником в катании на коньках, как на обычных, так и на роликовых (*Т.Р., Арлингтон, Вирджиния*).

В тот памятный вечер, так и не сумев одолеть нападавшего и бросить его на мат, я, немного расстроенный, отправился спать. Пока я засыпал, эта ситуация раз за разом проходила перед моим мысленным взглядом. Когда я защищался, то правильное балансирующее движение наталкивалось на внутренний импульс поставить жесткий блок, таким образом, я постоянно оказывался незащищенным и стоял, как вопросительный знак – нелепая ситуация, недостойная обладателя черного пояса. Той ночью во сне я один раз упал, вместо того, чтобы откатиться. Днем же я ставил перед собой задачу задавать себе каждый раз в такой ситуации критический вопрос: "Сплю я или бодрствую?" – таким образом, я осознал, что вижу сон. Я направился к своему додждо и начал отрабатывать технику самозащиты со "сновидческим" партнером. Снова и снова я повторял это упражнение в свободном расслабленном стиле, и с каждым разом оно получалось все лучше.

На следующий вечер я лег спать, полный надежд. Я снова достиг состояния осознанности и стал работать дальше. Так продолжалось целую неделю, пока не начался новый период тренировок. Несмотря на то, что я был полностью расслаблен, я привел инструктора в изумление своей почти непроницаемой защитой. И несмотря на то, что темп поединка нарастал, я не сделал ни одной серьезной ошибки. С тех пор мое обучение пошло быстрыми темпами, и через год я получил тренерскую лицензию (*Тренер восточных единоборств, США*).

Как утверждает автор Ж. Лаберж, **осознанные сновидения выступают мощным ресурсом как здоровья человека, так и эффективным инструментом поисков смысла жизни.**

Я открыла, что в осознанном сновидении можно лечиться. У меня была опухоль груди, которую я удалила в осознанном сновидении. Она представляла собой красивое сооружение, похожее на собор. Через неделю опухоль исчезла (*Б.П., Сан-Рафаэль, Калифорния*).

Примерно год назад я растянул связку на голеностопе. Он сильно раздулся, и мне было трудно ходить. Ночью мне приснилось, что я бегу. ... неожиданно я понял, что это невозможно с растянутой ногой, и поэтому я, должно быть, сплю. В этот момент я стал просыпаться, и боль в растянутой ноге стала нарастать. Тогда я дотянулся до лодыжки своими руками сновидения, что заставило меня во сне согнуться. Сжимая лодыжку, я ощущал нечто похожее на электрический ток. Восхищенный, я стал метать вокруг себя стрелы молний. Это все, что я помню об этом сне. Проснувшись, я не чувствовал никакой боли в своей распухшей лодыжке и мог ходить (*С.П., Маунт-Проспект, Калифорния*).

Я стояла в полном одиночестве посреди комнаты, когда поняла, что сплю. После нескольких изящных пируэтов под потолком я стала думать, что мне делать дальше. Полететь куда-нибудь? Или к кому-нибудь? Но вспомнив о поисках смысла жизни, которые волновали меня, я решила продолжить их в этом состоянии. Я подумала, что лучше это будет делать на улице, поэтому вышла из комнаты и прошла в кухню. Возле раковины над чем-то колдовала моя сестра. Выдержав паузу, я спросила, не хочет ли она полететь со мной. Она отказалась, сославшись на то, что собралась попить чаю. Я сказала, что скоро вернусь, и вышла, предвкушая предстоящие приключения.

На улице стоял вечер, ясный и теплый, на небе ярко светили звезды. Я с комфортом плыла по воздуху, лежа на спине, и смотрела в небо. Я обратила внимание, что луны не видно, и подумала, что она уже зашла. Тем не менее, мне хотелось на нее посмотреть, и я подумала, что это возможно, если взлететь достаточно высоко. В тот же миг я в том же положении стала подниматься вверх.

Я достигла каких-то линий электропередачи и заколебалась, размышляя, как отреагирует мое тело, если я попытаюсь пролететь сквозь них. Недолго поразмыслив, я произнесла, почти что вслух: "Минуточку, чей это сон, в конце концов? Какие проблемы?" Высказавшись таким образом, я заметила, что стала подниматься еще быстрее, а линии исчезли, либо я их как-то проскочила.

После этого я решила посетить луну. Вытянув перед собой руки, я полетела в небо. Я двигалась все быстрее и быстрее и вскоре ощутила руками что-то круглое. Я убрала руки, в надежде увидеть луну. Каково же было мое удивление, когда оказалось, что никакой луны нет в помине, но совершенно четко видна планета Земля! Это было восхитительное зрелище – жемчужина, сверкающая светло-зелеными и голубыми оттенками, с белыми завитками вихрей, на фоне черного неба.

Чувство потрясения быстро сменилось душевным подъемом, и я запрыгала в пространстве вверх-вниз, хлопая в ладоши и радостно крича. Я всегда хотела побывать здесь, и мне это удалось – я чувствовала огромный прилив сил.

Я пришла в такое возбуждение, что была вынуждена напомнить себе о необходимости успокоиться, поскольку понимала, что если я выйду из равновесия, то проснусь. Я переключилась на окружающий меня мир, который представлял собой бескрайнюю, бесконечную тьму, наполненную в то же время бесчисленным множеством звезд и казавшуюся живым существом. Я почти слышала эту жизненность всем своим существом, ощущая звенящую, как в глухом лесу, тишину. Это было прекрасно.

Потом я стала отдаляться от звезд и Земли, которая становилась все меньше и меньше, пока совсем не исчезла. Вскоре я увидела целые солнечные системы и галактики, которые гармонично двигались и вращались, постепенно уменьшаясь в размерах и, в свою очередь, растворяясь в пространстве. Я в полном изумлении парила в космосе, ощущая вокруг присутствие энергии вечности.

Я вновь вспомнила о своей цели и решила получить ответ на свой вопрос, который я не совсем знала, как сформулировать, и хотела еще подумать над этим. Однако, момент казался таким благоприятным, что я решила не упускать возможности и спросила: "В чем смысл Вселенной?" Это прозвучало слишком категорично, поэтому я перефразировала вопрос: "Могу ли я узнать смысл Вселенной?"

Ответ явился в совершенно неожиданной форме. Из темноты появилось нечто. Оно было похоже на ожившую молекулярную модель или математическое уравнение. Это была чрезвычайно сложная, трехмерная сеть тонких линий, сверкающая, как неоновые огни. Она разворачивалась, размножаясь и постоянно изменяясь, заполняя Вселенную все усложняющимися структурами и связями.

Это нарастающее движение было не беспорядочным, но согласованным и целенаправленным, быстрым, и в то же время, неторопливым, детерминированным. Когда оно распространилось за меня, продолжая развиваться, я подумала, что пора возвращаться в обычный мир.

Перед уходом я от всей души поблагодарила Вселенную за подаренное мне зрелище. Проснувшись я удивленной, восхищенной и очарованной, с глубоким чувством почтения к Вселенной.

Этот опыт оставил у меня прежде незнакомое чувство трепета и почтения к природе, великолепию и творческой мощи Вселенной. Было чувство, будто я увидела незримые нити, связывающие все сущее – тонкий молекулярный уровень, наложенный на широту и бесконечность Вселенной. Это было поистине потрясающее зрелище. Оно заставило меня поверить, что в чем-то я тоже являюсь уникальной и неотъемлемой частью всего, что происходит на свете, поверить в Божественное как вовне, так и внутри себя (*П.К., Сан-Франциско, Калифорния*).

Осознав, что сплю, я обнаружил, что нахожусь в бесконечной пустоте, причем скорее это не "я", а "мы". Это "мы" представляло собой шар чистого света, который вращаясь, двигался вперед в темноте. Я был одним из множества центров сознания на внешней поверхности этого Солнца Бытия. Мы были совокупностью энергии и сознания и, хотя могли бы действовать независимо друг от друга, все говорило о едином сознании, а также о совершенной гармонии и равновесии.

У меня не было тела или духа – мы были просто энергией и всезнающим умом. Все противоположности удивительным образом дополняли и поддерживали друг друга.

Кажется, там была какая-то галактическая вибрация, но сейчас я не могу это отчетливо вспомнить. Потом мы создали в пространстве прямоугольник – дверь к жизни на Земле. Мы создали картины природы на ней и потом сами перенеслись туда, приняв обличье людей и обучив их. Всего там было около десяти картин. Все это время мое сознание было неотделимо от общего, несмотря на присутствие отдельных узлов сознания, и меня не покидало состояние абсолютной ясности (С.С., Уиттьер, Калифорния).

Суфийский мудрец *Тартанг Тулку* объясняет **выгоды осознанного сновидения** следующим образом:

"Опыт, который мы приобретаем в ходе нашей практики во сне, может впоследствии быть перенесен в состояние бодрствования. Например, во сне можно научиться превращать враждебно настроенных существ в миролюбивых. С помощью того же метода можно возникающие днем отрицательные эмоции трансмутировать в дополнительную осознанность. Таким образом, наш опыт во сне может быть использован для выработки более гибкого поведения".

"Со временем," – продолжает Тулку, – "мы замечаем все меньше и меньше разницы между состояниями сна и бодрствования. Мы приобретаем знание, которое делает наше восприятие более живым и разнообразным. ... Этот тип знания, основанный на практике во сне, может помочь в достижении внутренней гармонии. Питая ум, знание воздействует на весь живой организм. Знание озаряет прежде невидимые грани ума и освещает нам путь к неизведанным глубинам бытия".

При этом сновидческое и бодрственное состояния оказываются переплетенными и взаимосвязанными, подобно элементарным частицам:

*Все, что несет нам сон и бденье,
Лишь сновиденье в сновиденьи
...Стою на берегу морском,
У ног – прибоя вечный гром,
И бережно держу в руках
Песчинок золотистый прах,
А он сквозь пальцы, как струя,
Стекает в море бытия –
И горько, горько плачу я!
О Боже! Что ж моя рука
Не может удержать песка?
О Боже! Где мне силы взять
Хоть бы песчинку удержать?
Ужели всё – и сон, и бденье –
Лишь сновиденье в сновиденьи?*

Эдгар По

Педагогика нулевых состояний использует **феномен сензитивных фаз** в процессе развития человека. 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.

В связи с этим приведем такие факты:

1. Японские рыбаки рассеивают синтетическое вещество (не встречающееся в океане) в районе нерестящихся рыб, чтобы потом когда из мальков выведутся взрослые рыбы, вновь рассеять это вещество в рыбацкие сети, куда и будут привлечены эти рыбы.

2. Каждый организм в своем развитии обнаруживает информационные окна – особую избирательную восприимчивость к тем или иным воздействиям внешней среды. При этом такая избирательность отвечает стадильности развития этого организма, когда каждый его орган и система имеют довольно строгие временные рамки своего развития. Следствием этого правила является то, что ранее или позднее развития органов и систем оказывается и неэффективным,

и даже невозможным (дети-маугли). С позиции данного явления получает объяснение тот факт, что раннее половое развитие детей замедляет их интеллектуальное и духовное развитие.

3. Управление организмами совершается в точке нуля: чихание, застольные тосты и индийский обряд сати, жертвоприношения, гипнотические фазы во время полового акта и др.; В. Леви – "маятник-магнит", нуль как точка волевого самоконтроля. Так, в обряд сати в Древней Индии предполагает сожжение вдовы (по ее желанию), лишившейся мужа. В период около 1-2 часов, когда данный обряд готовится и приводится в действие, вдова считается пророком, и к ее пророчествам все прислушиваются с большим вниманием. По этой же причине человек, находящийся на смертном одре – в промежуточном между жизнью и смертью состоянии – обладает особым статусом: его пожелания и воля должны исполняться окружающими (см. последняя воля умирающего). Проклятие умирающего также имеет тенденцию исполняться.

В этой связи можно привести известное проклятие магистра ордена Тамплиеров Жака де Моле, которого сожгли на костре 18 марта 1314 года в Париже. Существует легенда о проклятии де Моле. Согласно Жоффруа Парижскому, 18 марта 1314 года Жак де Моле, взойдя на костёр, вызвал на Божий суд французского короля Филиппа IV, его советника Гийома де Ногарэ и папу Климента V. Уже окутанный клубами дыма, тамплиер пообещал королю, советнику и папе, что они переживут его не более чем на год: "Папа Климент! Король Филипп! Рыцарь Гийом де Ногарэ! Не пройдёт и года, как я призову вас на Суд Божий! Проклинаю вас! Проклятие на ваш род до тринадцатого колена!." Климент V умер 20 апреля 1314 года, Филипп IV – 29 ноября 1314 года.

4. Переход из одного состояния к другому свершается и в природных средах, например при резкой смене погоды. Не потому ли существует поверие, что "покойники снятся к дождю". Как писал К. Кастанеда, "время захода и восхода Солнца есть щель между двумя мирами". Тем более резкая и кардинальная смена погоды открывает данную "щель", в которую не терпится "просочиться" представителям "царства мертвых".

5. Педагогический "метод взрыва" А.С. Макаренко, предполагающий сильное и внезапное действие на воспитанника, который при этом переходит в особо чувствительное к педагогическим воздействиям состояние, что позволяет коренным образом "перепрофилировать" сознание воспитанника, сформировать нужные педагогу психологические установки.

6. Истина как единство противоположностей – соединение право- и левополушарных стратегий мышления и познания, образа и знака, многозначной и однозначной логики, что иллюстрируется четырьмя альтернативами индийской логики, которая утверждает истинность четырех ответов на вопрос, предполагающий ответ "да" или "нет" (например, что первично – бытие или сознание?): истинными являются четыре альтернативы – 1) да, 2) нет, 3) и да, и нет одновременно, 4) ни да, ни нет. Проиллюстрировать данную парадоксальную многозначную логику можно случаем с Соломоном, к которому пришел мужчина, изложивший убедительные доводы против своей жены, на что Соломон ответил: Ты прав". Потом к Соломону пришла жена мужчины, которая также изложила убедительные доводы против своего мужа, на что Соломон ответил: "Ты права". Некий царедворец, присутствующий при этом спросил: "Мудрый правитель, как же могут быть одновременно правыми эти два человека, высказывающие противоположные мнения друг о друге?". На что Соломон ответил: "Да, ты прав".

Как видим, Соломон владеет парадоксальной логикой, поскольку совмещает несовместимые вещи, что характерно для творческого мышления, которое открыто амбивалентности, неопределенности, многозначности.

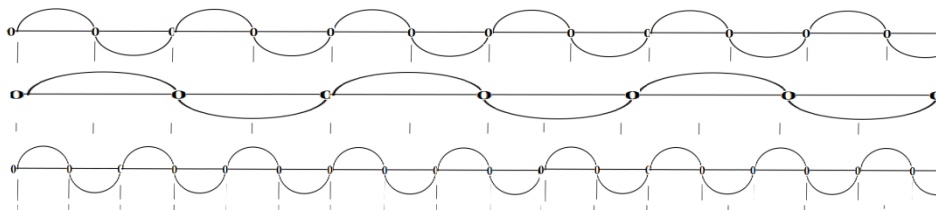
Именно парадоксальное мышление и способность к парадоксальному поведению позволяют человеку реализовать **синергетический принцип метаморфозности мира**, выражающий фундаментальный способ его актуализации – движение и развитие. Любая метаморфоза, воплощающая процесс превращения одного в другое, является учебно-воспитательным ресурсом, который способствует развитию личности, поскольку развитие предполагает многосторонние и многогранные процессы превращения одного в другое. Можно сказать, что любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как

метаморфозные процессы взаимного перехода полярных взаимно исключаящих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти...

Поэтому, если обобщить образовательный процесс и выразить его одним понятием, то этим понятием будет "метаморфоза", которая как осознанный феномен может достигать уровня творческой метаформозы. Следовательно, основное задание учебно-воспитательных метаморфоз – научить человека развиваться благодаря самопревращениям, инициируемым посредством внутренней мотивации, выступающей механизмом творческой активности, поскольку творчество, подобно "искусству ради искусства" является самодетерминированным процессом, инициируемым внутренней мотивацией.

7. Случай с **Раймундом Луллием**, который родился в 13 веке в Испании в знатной семье и получил блестящее образование – помимо наук и увлечением философией он прекрасно рисовал, ваял, музицировал и слагал стихи во имя прекрасных дам. Служил при дворе короля Якова I и прославился как повеса, балагур и эпикуреец – о нем, завзятом дуэлянте, азартном игроке, авантюристе, желчном острослове, ширилась молва как о развратнике, который отнял честь у многих девушек, а доброе имя у многих жен. Все женщины покорялись ловеласу и донжуану, кроме одной – прекрасной и недоступной. Наконец, после многих дней и месяцев бесплодных попыток покорить сердце знатной дамы, Луллий застал ее в тихом безлюдном месте и начал с бешеной страстью ее домогаться. Покоренная этим любовным порывом, женщина вынуждена была поведать Луллию о роковой преграде, навечно их разъединившей – при этом она дотронулась до платья, скрывающего ее прекрасную фигуру, и приоткрыла свою грудь. Луллий был поражен как громом среди ясного неба: грудь красавицы была испещрена ужасными незаживающими язвами. Переход от пылкой страсти к ужасной оторопи ввел Луллия в особое мистическое состояние, соединяющее прекрасное и ужасное, в котором ему открылась Божественная истина, подвинувшая его на духовные искания и сделавшая его одним из столпов Католического христианства.

Возвратимся к еще одному **факту**. Рассмотрим **факт** о монастыре "ветников" ("хрустников) – монахов, которые спали на ветках, что укрепляло их здоровье и ускоряло духовную эволюцию. Как уже отмечалось, медитативное состояние, промежуточное между сном и бодрствованием, выступает механизмом гармонизации органических процессов, а также является "туннелем", ведущим к единой нулевой фазе Вселенной, в которой все разнокалиберные вибрирующие организмы и среды едины. Данное единство разночастотных ритмов можно проиллюстрировать рисунком, на котором стыковка ритмов имеет место именно в зонах, приходящихся на нули функции:



Ветники, спавшие на ветках, испытывали значительные неудобства и просыпались несколько десятков, а некоторые – и сотен раз за ночь, пребывая в промежуточном нейтрально-медитативном состоянии от нескольких минут до часу. Таким образом имела место их ночная медитация, которая совершалась как бы сама собой.

Медитация выступает высшим творческим уровнем жизнедеятельности человека, поскольку совмещает две противоположные стратегии познания и освоения человеком мира – правополушарную и левополушарную, то есть подсознание и сознание, открывая путь в сферу сверхсознания (П.В.Симонов) – некий нейтральный (вакуумный) модус бытия человека и космоса, который дает возможность человеку быть абсолютно открытым миру, всем его континуальным и дискретным аспектам, а также контролировать как эмоции, так и мысли. Медитативное состояние как "щель между двумя мирами" (К.Кастанеда), как промежуточное состояние между сном и бодрствованием, напряжением и расслаблением, возбуждением и торможением, как высший творческий статус человека, обнаруживает такие инициирующие это состояние индикаторы: тепло, радость,

энергизация, расслабленность на фоне бодрости, мистическое чувство парадоксальности, удивления перед Высшим...

На уровне технологическом покой достигается в процессе медитации как переходного состояния между сном и бодрствованием: когда вы проснулись не до конца и задержались в этом промежуточном состоянии, или когда вы не до конца заснули и сохранили это промежуточное состояние, вы пребываете в состоянии медитации. В йоге это соединение мышечного напряжения и расслабления (при выполнении асан). Есть еще одно универсальное упражнение, используемое некоторыми цирковыми артистами (демонстрирующими сферхвозможности) – расслабление, отстраненность (смотреть на себя со стороны) и направление внимание на свои телесные ощущения.

Рассмотрим еще **факт** о христианской секте "**дыромолов**". Дыра (туннель) выступает определенным символом, а также и механизмом проникновения в потустороннюю реальность. Это показал, в частности, опыт так называемых околосмертных переживаний, исследуемых многими учеными, в том числе и Р.Моуди. В его книге "*Жизнь после жизни*" (1976) мы можем прочитать:

"Часто, одновременно с шумовым эффектом, у людей возникает ощущение движения с очень большой скоростью через какое-то темное пространство. Для описания этого пространства используется много различных выражений. Мне приходилось слышать, что его рассматривали как пещеру, колодец, нечто сквозное, некое замкнутое пространство, туннель, дымоход, вакуум, пустоту, сточную трубу, долину, цилиндр. Хотя люди в этом случае пользуются различной терминологией, ясно, что все они пытаются выразить одну и ту же мысль. Давайте рассмотрим два рассказа, в которых идея туннеля четко выражена.

"Это случилось со мной, когда я был мальчиком девяти лет, двадцать семь лет тому назад, но это было настолько поразительно, что я никогда этого не забуду. Однажды я очень сильно заболел и меня срочно отправили в ближайшую больницу. Когда меня привезли, то врачи должны были дать мне наркоз, почему, я не знаю, так как был очень маленький. В те времена пользовались эфиром. Мне приложили тампон к носу и после этого, как мне потом рассказывали, мое сердце перестало биться. В тот момент я не знал, что случилось со мной, но во всяком случае, когда это произошло, у меня были определенные ощущения. Первое, что я услышал, – я хочу описать это в точности так, как все происходило, – был звенящий, очень ритмичный шум, нечто вроде: бррррр-ннннг-бррринг-бррррнннг. Затем я двигался, вы можете считать это чем-то сверхестественным, – через длинное темное пространство. Оно было похоже на канализационную трубу или нечто в этом роде. Я просто не могу вам этого описать. Я двигался и все время слышал этот звенящий шум."

Рассказывает другой человек:

"У меня была тяжелая аллергическая реакция на местную анестезию, и у меня остановилось дыхание. Первое, что произошло – это было действительно сразу же – я ощутил, что проношусь через темный, черный вакуум на предельной скорости. Я думаю, его можно сравнить с туннелем. Ощущение было такое, как если бы я мчался вниз на американских горках в Луна-парке..."

Человек во время тяжелой болезни был настолько близок к смерти, что его зрачки расширились и его тело стало остывать. Он рассказывает:

"Я был в чрезвычайно темной черной пустоте. Это очень трудно объяснить, но я чувствовал, словно я двигаюсь в вакууме, прямо сквозь темноту. Однако я все осознавал. Было так, словно я находился в цилиндре, не содержащем воздуха. Это было странное ощущение, будто находишься наполовину здесь, наполовину еще где-то".

Человек, который "умирал" несколько раз после ожогов и травм от падения, говорит:

"Я находился в шоке около недели и в это время совершенно неожиданно я ушел в эту темную пустоту. Казалось, что я находился там длительное время, просто паря и кувыркаясь в пространстве. Я был настолько захвачен этой пустотой, что просто не мог ни о чем другом думать".

Один человек, до того как он пережил свой опыт, имевший место, когда он был ребенком, боялся темноты. Однако после остановки сердца, вызванной внутренними травмами, полученными в велосипедной аварии, он почувствовал следующее:

"У меня было ощущение, что я двигаюсь через глубокую, очень темную долину. Темнота была настолько глубокой и непроницаемой, что я не мог видеть абсолютно ничего, но это было самое чудесное, свободное от тревог состояние, какое только можно себе представить".

В другом случае женщина, болевшая перитонитом, сообщила:

"Мой доктор уже вызвал моего брата и сестру, чтобы они повидались со мной в последний раз. Сестра сделала мне укол, чтобы облегчить мою смерть. Предметы в больничной палате стали все больше и больше отдаляться от меня. Когда они исчезли, я вошла вперед головой в узкий и очень темный коридор. Казалось, он был как раз по мне. Я начала скользить вниз, вниз, вниз".

Женщина, которая была близка к смерти, взяла сравнение из телевизионной постановки:

"Было ощущение мира и покоя, совсем не было страха, и я обнаружила, – что нахожусь в туннеле, состоящем из концентрических углов. Вскоре после этого я смотрела телевизионную постановку, которая называлась "Туннель времени", в которой люди возвращались в прошлое по спиральному туннелю. Так вот это самое близкое сравнение, которое я могу найти".

Еще один человек, находившийся на грани смерти, воспользовался другим сравнением, основанным на его религиозных представлениях. Он говорит:

"Внезапно я очутился в очень темной, очень глубокой долине. Было похоже, что там была тропа, можно сказать, дорога, и я шел по этой тропе... Позднее, когда я выздоровел у меня возникла мысль, что имеется в виду в Библии под выражением "долина тени смертной", потому что я был там".

Стадия прохождения через туннель обычно следует непосредственно за выходом из тела. До написания "Жизни после жизни" я даже не замечал того факта, что, только пройдя этапы "обрезания лент" и выхода из тела, люди начинают по-настоящему осознавать, что их переживания имеют какое-то отношение к смерти.

Именно в этот момент перед ними открывается портал или туннель и их влечет в темноту. Они начинают двигаться через темное пространство и в конце оказываются в потоках ослепительного света, о котором мы расскажем ниже.

Некоторые люди не проходят через туннель, а вместо этого поднимаются по лестнице. Одна женщина рассказывала, что находилась рядом с сыном, когда тот умирал от рака легких. Последние его слова были о том, что он видит красивую винтовую лестницу, ведущую наверх. И смятенный ум матери успокоился, когда он сказал, что уже поднимается по ее ступенькам.

Некоторые люди описывали этот этап как прохождение через красивые, украшенные орнаментом двери, которые, видимо, символизируют проход в иной мир.

А некоторые, когда входят в туннель, слышат потрескивание. Или гул, напоминающий тот, что создается электрической вибрацией.

Прохождение через туннель не я выдумал. На полотне Хиеронимуса Босха "Вознесение праведников", созданном в XV веке, в красках изображено именно это событие. На переднем плане – умирающие люди. Вокруг них – духовные существа, пытающиеся привлечь их внимание и обратить его вверх. Люди проходят через темный туннель и попадают в свет, где почтительно преклоняют колени.

В одном из самых поразительных переживаний такого рода, какие мне когда-либо приходилось слышать, туннель описывается как бесконечный в длину и ширину коридор, наполненный светом.

Описаний множество, но ощущение происходящего всегда одно и то же: человек идет по коридору к неимоверно яркому свету" [*Моуди, 1976, 2009, с. 26-27*].

Приведенные рассуждения позволяют сделать вывод о том, что во всех рассмотренных случаях наблюдается парадоксальное состояние единства противоположностей, что на уровне когнитивных процессов реализуется в виде парадоксального мышления, которое очень важно для педагога.

Парадоксальное мышление педагога поможет ему адекватно реагировать на **проблемные педагогические ситуации**. Рассмотрим одну из таких недавно показанных по телевизору ситуаций, в

которой классная руководительница третьего класса написала фломастером на лбу одной из своих воспитанниц послание ее родителям, призывающее их проверять дневник своей дочери. Каждый педагог, вооруженный современной субъект-субъектной образовательной парадигмой весьма отрицательно отреагирует на столь грубое непедagogическое поведение классной руководительницы, нарушившей при этом основные принципы современной личностно-ориентированной педагогики.

Однако именно парадоксальное мышление, реализующееся в сфере потенциально-возможного, поможет понять столь одиозный поступок учительницы, ведь понимание (и одно из его условий – эмпатия), как говорится в фильме "*Доживем до понедельника*", является одной из фундаментальных ценностей человеческого бытия.

Парадоксальное мышление, моделируемое при помощи рассмотренного нами принципа четырех альтернатив, помогает встать на точку зрения горе-учительницы и не только понять, но и оправдать мотивацию ее поступка. Итак, что же могло заставить учительницу совершить антипедагогический поступок? Точнее, что может оправдать этот поступок? Исходя из оправдательного предположения, мы можем генерировать несколько версий. Во-первых, поступок мог быть вызван напряженной и стрессовой педагогической работой – факт, который учитывается в некоторых странах, где учителя после 5-10 летнего педагогического стажа проходят специальную оздоровительно-реабилитационную переподготовку. Поэтому нервный срыв учительницы (если это действительно был нервный срыв) вызван неадекватной организацией образовательной системы в целом.

Во-вторых, данный поступок мог быть гениально спроектированным педагогическим влиянием на девочку и ее родителей (похожим на известный поступок А.С.Макаренко, который ударил воспитанника): мы ведь не знаем всех обстоятельств взаимоотношений между данными участниками воспитательного процесса.

В-третьих, мы можем представить и такую ситуацию: несмотря на неоднократные напоминания, девочка ни разу не передавала своим родителям требование учительницы проверить дневник. Кроме того, сами эти родители никак не реагировали на неоднократное обращение к ним учительницы – и по телефону, и в личных беседах. Можно даже предположить, что родители девочки неоднократно угрожали учительнице и всячески ее провоцировали, и т.д. В общем, учительницей были перепробованы все возможные, мыслимые и немыслимые способы добиться того, чтобы родители проверяли дневник своей дочери, что в конечном итоге привело к такой проблемной педагогической ситуации.

В данном случае именно парадоксальное (многозначное, диалектическое, творческое) мышление помогает нам объективно проанализировать рассматриваемый педагогический казус и не присоединиться к хору огромной аудитории, клеймящей поступок учительницы и призывающей на ее голову все мыслимые и немыслимые наказания – нам кажется, что 99,9 % людей, ознакомившихся с данной ситуацией, будут клеймить учительницу.

Наиболее полно методический аспект педагогики "нулевых состояний" и осознанных сновидений воплощен в разработанном нами **УНИВЕРСАЛЬНОМ АЛГОРИТМЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Основным смыслом ("смысл – мысль о цели", а поэтому и мысль о целом) развития человека является **нейтрально-промежуточно-гранично-нулевой** модус бытия. Все остальные смыслы – как возвышенные, так и низменные – проистекают из данного смысла.

Способы генерации этого нейтрально-нулевого модуса очерчивают универсальный алгоритм развития всего и вся, в том числе и человека.

Нейтральный модус бытия (бифуркационное состояние хаоса в синергетике) фиксируется в трех случаях:

- 1) в фазе перехода одного в другое,
- 2) в состоянии целостного функционирования той или иной системы, когда все ее элементы обнаруживают синергетическое слияние, единство, которое обеспечивается "механизмом" нулевого нейтрального состояния, сгенерированного в результате единства противоположных аспектов системы,
- 3) в естественном волнообразном процессе движения, изменения, который

обнаруживает нулевые фазы – нули функции.

Таким образом, **реализация этого алгоритма имеет место** как в результате естественного процесса развития (когда развивающийся предмет постоянно пересекает нулевые нейтральные фазы), так и в результате смоделированных условий, когда нейтральные фазы генерируются в результате соединения противоположностей.

В этой нейтральной фазе человек не только реализует развитие, но и обретает свободу как возможности избавиться от детерминизма Вселенной: "И познаете истину, и истина сделает вас свободными" (Иоанн. 8: 32); "Истина – есть единство противоположностей" (С.Б.Церетели).

В акте соединения противоположностей обнаруживается **состояние целостного гармоничного функционирования той или иной системы**, когда все ее элементы обнаруживают синергетическое слияние, единство, реализуемое благодаря нулевому нейтральному статусу системы.

В связи с этим отметим, что **срединный путь буддизма** призывает человека к духовной эволюции по пути "золотой середины". Здесь спасения достигает тот, кто освоил принцип недualityности, 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.

Приведем буддистскую **технику медитации на знак АУМ (ОМ)** – символ первичной вибрации, породившей мир.



Рис. 50. Медитативный знак АУМ

Здесь мы обнаруживаем процесс соединения противоположностей на разных уровнях.

Сенсорный уровень.

На уровне восприятия формы, когда совмещается круг (плавная, континуально-симметричная, переходящая в себя, линия) и знак АУМ – ряд изогнутых дискретно-асимметричных линий.

На уровне цветовосприятия происходит совмещение холодной и горячей части цветового спектра (небесно-голубой и красно-золотой), которые воспринимаются соответственно левым и правым полушариями головного мозга [Николаенко, 1985] (при этом наблюдается функциональное согласование полушарий головного мозга человека).

Эмоциональный уровень.

На уровне эмоциональных переживаний может наблюдаться совмещение состояния мистического ужаса перед всепоглощающей бездной первичной вибрации (неведомого, неопределенного) и состояния твердой решимости при осознании себя центром мира, своей абсолютной слитности с ним.

Ментальный уровень.

На уровне процессов мышления совмещаются абстрактно-логическое мышление,

оперирующее знаковой символикой (знак АУМ) и предметно-конкретное мышление, оперирующее в данном случае образом первичной вибрации (АУМ), "породившей мир". При этом может произноситься определенная мантра, фоноспектрограмма которой обнаруживает совмещение континуальной и дискретной сущностей (то есть мелодии и ритма, обрабатываемыми разными полушариями).

Нечто подобное мы имеем в православной аскетической антропологии, где существует три типа молитвы (молитва-воображение, молитва-раздумье, молитва-созерцание) [Сафроний, 1948, с. 55],

Универсальный алгоритм развития реализуется как процесс достижения нейтрального статуса, который в сфере человеческого бытия соответствует:

– гипнотическому трансу (где уравниваются процессы возбуждения и торможения и обнаруживается ригидность членов),

– уравнивательной фазе психических процессов (в которой наблюдается уравновешенное реагирование организма на сильные и слабые раздражители),

– измененным состояниям сознания (которые генерируются соединением противоположностей),

– синестезии (состоянию, в котором уравниваются сенсорные модальности),

– "второму дыханию" спортсменов,

– дипластии как способности человека в одном мыслительном контексте оперировать одновременно противоположными понятиями, а также создавать из них целостные смысловые комплексы;

– творческим актам, в которых уравниваются противоположные модусы – прекрасное и ужасное, конкретное и абстрактное, порядок и хаос, рациональное и иррациональное...,

– состоянию "суперактивации" (состоянию, в котором возможны удивительные паранормальные явления),

– катарсису, когда внешняя и внутренняя стороны психической активности человека, связанные со специфическими психологическими проблемами, интегрируются;

– просветлению (кеншо, сатори, нирвана, нирвикальпасамадхи), которое позволяет человеку достичь окончательного освобождения (от реинкарнационного колеса Сансары);

– тонкому йоговскому дыханию, к котором стирается грань между выдохом и выдохом,

– динамической медитации, в которой мышечные движения тела реализуется на фоне нервных процессов расслабления;

– йоговской асане (как единству состояний мышечного напряжения и расслабления),

– медитации как единству нервных процессов возбуждения и торможения, образно-эмоционального и абстрактно-логического способов постижения мира, что достигается в "просоночной" фазе жизнедеятельности человека между сном и бодрствованием – в моменты, когда он еще окончательно не проснулся, а также когда он еще окончательно не заснул;

– осознанному сновидению, в котором в фазе быстрого сна (сна со сновидениями), характеризующейся доминированием правополушарных функций подсознательной сферы человек активизирует левополушарные функции сознательной сферы, соединяя таким образом сознание и подсознание (в результате чего человек осознает себя в сновидческих ситуациях),

– бифуркационному нейтральному состоянию в развитии систем,

– любым переходным состояниями организма (между голодом и насыщением, рождением и смертью, жизнью и умиранием и т.д.) в процессе жизнедеятельности и отправления им своих естественных функций.

В этом нейтральном состоянии, уравнивающим противоположные модусы, человек открыт противоположностям, имеет доступ как к эмоциям, так и логике и находится в состоянии **абсолютного здоровья**, поскольку в этом промежуточном ("просоночном", "сумеречном", "сомнамбулическом") состоянии уравниваются и гармонизируются противоположные функции организма:

– нервные процессы возбуждения и торможения,

– активность симпатической и парасимпатической ветвей нервной системы,

– работа полых и полных органов,

– организменные процессы анаболизма (ассимиляции, построения организменной симметрии) и катаболизма (диссимиляции), соотносящихся с эрготропными и трофотроными физиологическими функциями,

- эмоциональные реакции (удовольствие и страдание, страх и гнев и др.),
- быстрая и медленная фазы сна,
- мужское и женское начала,
- Ян и Инь процессы тела, активность янских и иньских меридианов тела,
- состояния сна и бодрствования,
- первая и вторая сигнальная системы,
- абстрактно-логическое однозначное и конкретно-образное многозначное мышление;
- человек как представитель мира и человека как представитель Абсолюта (тварная и божественная природа) и др.

В этой связи приведем **терапевтическую роль соединения противоположных состояний**. Как пишет М.Гогулан в книге "Прощайтесь с болезнями", упражнение "смыкание стоп и ладоней" заключается в том, что

"Как только человек смыкает ступни и ладони, два антагонистических, непримиримых, казалось бы, противника – конструктивные и деструктивные (т.е. созидательные и разрушительные силы) энзимы, или, точнее, животные и растительные нервы, черепные и мышечные, артерии и вены, кислоты и щелочи, отдых и движение – все, что связано с различными энзимами, начинают соперничать друг с другом за превосходство, и в конце концов между ними устанавливается желаемое равновесие. Такое положение, при котором силы души и тела достигают равновесия, называют уравновешенностью. Если выполнять упражнение "Смыкание стоп и ладоней" в течение 40 мин, можно, во-первых, установить необходимое равновесие между парасимпатической и симпатической нервной системами и, во-вторых, добиться гармонии общих вод в организме. Таким образом преодолеваются все нарушения, обусловленные несогласованностью и дисбалансом между нервами и водами. Это упражнение очень полезно для координации функций мышц, нервов, сосудов правой и левой половин тела и особенно конечностей. Оно имеет важное значение для улучшения функции надпочечников, половых органов, толстого кишечника, почек. При беременности упражнение помогает нормальному развитию ребенка в утробе матери, корректирует его неправильное положение, облегчает роды".

Практика соединения противоположностей реализуется на **нескольких уровнях**.

1) НА НИЗШЕМ ОРГАНИЗМЕННОМ УРОВНЕ мы имеем соединение состояний возбуждения и торможения нервных процессов, мышечного напряжения и расслабления, что имеет место в процессе выполнения йоговских асан. Это предполагает достижение состояния мышечного напряжения при выполнении определенной асаны, фиксация этого состояния нервно-мышечного напряжения несколько десятков секунд. Одновременно на фоне этого напряжения человек генерирует состояние нервно-мышечного расслабления. Таким образом, в хатха-йоге выполнение асан предполагает соединение состояния боли (сопровождающейся возбуждением при напряжении мышц и сухожилий) и расслабления (торможения), когда возбуждение и торможение взаимно "погашают" друг друга. Соединение двух противоположных нервно-психических состояний приводит к их нейтрализации и выходу в "нуль" – искомому гармоничному граничному состоянию, которое йоги называют "волнами энергии", обнаруживающимися при выполнении асан. На этом же уровне мы можем соединять воедино состояния мышечного напряжения и расслабления в акте динамической медитации.

Принцип *гармонизации, реализующийся в механизме соединения противоположностей*, имеет место в парадоксальной гимнастике А.Н.Стрельниковой. Данная гимнастика, имеющая колоссальный терапевтический эффект, предполагает соединение несоединимого – мышечного напряжения и вдоха (обычно в этом случае человек выдыхает). Важным преимуществом данной дыхательной гимнастики является использование форсированного вдоха с вовлечением в данный

процесс диафрагмы – мощнейшей дыхательной мышцы. При этом имеет место короткий и резкий шумный вдох через нос (3 вдоха за 2 секунды) с последующим абсолютно пассивным выдохом через нос или через рот. Одновременно со вдохом выполняются движения, вызывающие сжатие грудной клетки, то есть имеет место мышечное напряжение, что и придает данной гимнастике парадоксальный характер. Таким образом, короткие шумные вдохи в этой гимнастике выполняются одновременно с движениями, сжимающими грудную клетку, дополненными другими разнообразными движениями тела, при которых имеет место мышечное напряжение. Большое число повторений упражнений (от 1 до 5 тысяч вдохов-движений за час) и систематическая ежедневная тренировка (утром и вечером) на протяжении 12-15 занятий способствуют укреплению и тренировке дыхательной мускулатуры. Применение парадоксальной гимнастики в комплексе с медикаментозным лечением у пациентов с различными формами туберкулеза, бронхиальной астмой разной степени тяжести, пневмониями, острым и хроническим бронхитом, а также вазомоторным ринитом в острой и хронической формах позволило получить положительные результаты в 92,5% случаев.

2) НА СРЕДНЕМ ОРГАНИЗМЕННОМ УРОВНЕ мы работаем с процессами, связанными с телесными ощущениями и ментальной сферой, которая направляет наше внимание, соединяя при этом сенсорную и ментальную сферы. Если телесные ощущения реализуются на уровне внутренней среды (ассоциативный модус психической деятельности), то ментальные состояния предполагают обращение психических процессов вовне (диссоциативный модус психической деятельности). Таким образом, направление внимания на телесные ощущения означает соединение внутреннего и внешнего аспектов психической деятельности, что предполагает их взаимную нейтрализацию. Данное состояние на уровне психофизиологических процессов *иницируется тогда, когда человек расслабляется и закрывает глаза, при этом направляя свое внимание на телесные ощущения*. Это состояние, в котором обнаруживается медитативный альфа-ритм мозговой активности, можно назвать (вслед за В.Л. Леви) *состоянием волевого контроля* (самоконтроля, обнаруживающегося в приемах аутогенной тренировки), а также фазой гомеостаза, в которой процессы симпатической и парасимпатической ветвей вегетативной нервной системы, процессы ассимиляции и диссимиляции, возбуждения и торможения, активность правого и левого полушарий уравниваются. Здесь возможно функциональное единство первой и второй сигнальной системы, образа и знака, мысли и чувства.

Концентрация внимания человека на своих телесных ощущениях на фоне телесного расслабления активизирует альфа-ритмику мозга, характерную для состояния медитации, в котором полушария головного мозга функционально синхронизированы, реализуя психофизическое единство. Интересно, что В.В. Авдеев, известный цирковой артист – практик в области парапсихологических феноменов, состояние суперактивации (называемое им состояние "имаго") достигает именно посредством концентрации своего внимания на своих телесных ощущениях, что происходит на фоне состояния некоторого дистанцирования от своего тела, на которое нужно научиться взирать как бы со стороны [Дмитрук, 1989, с. 6-7].

На этом же среднем уровне работают и техники Ци-гуна, Тайцзи и других восточных систем совершенствования человека, которые призваны соединять сенсорно-динамический и мыслительный аспекты человеческой активности. "За три тысячи лет до нашей эры древние китайцы знали и использовали транс в различных формах. Они практиковали особый вид медицины, основанный на энергетических представлениях о человеке. Предполагалось, что Ци, первичная энергия, циркулирует во всем универсуме, а также внутри человеческого тела. Когда циркуляция происходит гармонично, человек здоров. Если же ее течение блокируется в одном из каналов тела – меридианах – возникают неполадки, которые могут привести к функциональным нарушениям органов и к болезни. Все искусство китайского врача заключалось в том, чтобы восстановить циркуляцию этого временно заблокированного потока энергии. Для этого, помимо других способов, он использовал и элементы особых состояний сознания. Так, в технике Ци-гун пациенту предлагалось делать медленные гимнастические движения. Перед тем, как выполнить эти движения, он должен был их визуализировать – мысль в этом случае предшествовала действию (До сих пор во многих эзотерических учениях основополагающий принцип звучит как "энергия следует за мыслью")" [Ахмедов, Жидко, 2001].

В этой связи приведем **терапевтическую методiku**: человек стремится увидеть на своем внутреннем экране, закрыв глаза, человечка, делающего упражнения. После недельной практики (каждый день примерно по полчаса) наступает заметное улучшение состояния здоровья человека. Терапевтический эффект объясняется динамической лабильностью нервных процессов на идеомоторном уровне. Данное состояние открытости динамическому аспекту действительности актуализируется каждый раз, когда человек "отключает" свое критическое начало – сознание, и включает воображение, то есть подсознание. При этом подключение к данному процессу, резонансным образом проторяющем идеомоторные реакции человека, реализуется в процессе приобщения человека не только к динамическим видам искусства (в процессе созерцания танцев, например), но и спортивным действиям. Зритель при этом участвует в зрелищах виртуальным образом на внутреннем идеомоторном уровне, выполняя сложные движения и следуя танцевальным ритмам. Такое "подключение" в силу эффекта резонанса имеет место и в процессе созерцания произведений живописи, архитектуры и др.

Таким образом, мы можем говорить о гармонизирующих и исцеляющих факторах хореографического искусства, что иллюстрируется примером "**виртуальной тренировки**", которая, обнаруживая связь воображения и идеомоторных актов, укрепляет мышцы: наши мышцы укрепляются не только благодаря упорному выполнению физических упражнений. То же самое происходит, если всего лишь настойчиво думать о тренировках. В эксперименте, проведенном специалистами по спортивной медицине во главе с психологом Дэвидом Смитом, участвовали две группы студентов. В одной студенты тренировали мышцы пальцев рук, сжимая экспандер, а в другой (контрольной) – студенты регулярно представляли себе в мыслях это занятие. Когда через четыре недели интенсивных реальных и "виртуальных" тренировок замерили мышечную силу пальцев у тех и других, то оказалось, что она существенно увеличилась у испытуемых обеих групп.

О значении работы **воображения** мы можем прочитать в книгах М. Норбекова. Речь идет об излечении детей-инвалидов – сирот дошкольного возраста, страдающих **сахарным диабетом**. Они проходили лечение в нескольких санаториях на берегу Черного моря. В одном из них дети почему-то излечивались, а в других – никакого результата не наблюдалось. В этот санаторий неоднократно направлялись комиссии для того, чтобы установить причину такой эффективности. Выяснилось, что, во-первых, дети удивительного санатория полагали, что у них нет родителей потому, что они больны. Поэтому их огромное желание заполучить родителей было связано с огромным же желанием выздороветь, что вызывало мощную эмоциональную активацию структур мозга. Кроме того, дети знали о своем заболевании, то есть знали о том, что у них в крови "много сахара". ("У меня внутри много-много кусочков сахара друг за другом ходят. Вот из-за этого мои родители ко мне не приезжают" – пояснила ситуацию одна девочка). Каждое утро работники санатория наполняли несколько десятков ванночек морской водой. К обеду, когда вода нагревалась, дети там принимали ванну. Они плескались, приговаривая: "Я сахар, сахар, сахар". Делалось это для того, чтобы сахар, который находится внутри их организмов, растворялся в воде. Воображение у детей работало буквально, и эта игра воображения, как пишет М. Норбеков, их и исцеляла. Только потом, когда об этом рассказали воспитателям, они в один голос воскликнули: "Ах, вот почему многие наши малыши второй раз в эту же самую воду не забираются, ведь там "растворен" сахар" [Норбеков, 2001].

3) НА ВЫСШЕМ ОРГАНИЗМЕННОМ УРОВНЕ мы достигаем самосознания, соединяя противоположности на уровне мыслительных процессов, что реализуется в феномене дипластики – присущем только человеческому сознанию феноменом отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10], что проявляется в таких психологических феноменах, как энантиосемия (двойственность, парадоксальность смыслов), "операциональная интеграция" [Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1992], бисоциация (или бисоциациативность, 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), что реализуется в таких языковых фигурах, как, например, оксиморон – "живой мертвец", "сильная слабость", "гениальная тупость" и др.

В ментальном аспекте соединения противоположностей можно говорить об **акте творчества**, в котором процедуры однозначного абстрактно-логического мышления реализуется в

ситуациях многозначности, неопределенности, хаоса в процессе решения проблемных задач (когда соединяются левополушарные и правополушарные функции, сознание и подсознание). И если главной особенностью творческого процесса есть погружение творческого человека в неопределенность, парадокс, абсурд, то одним из главных инструментов формирования творческой личности выступают проблемы, задачи, которые создают ситуации неопределенности.

К единству сознания и подсознания ведут как творческая дипластическая деятельность (в которой соединяются противоположности), как **медитация**, так и осознанные (контролируемые) сновидения. В отличие от медитативного состояния, в которое человек попадает в бодрствующем состоянии, генерируя **состояние, промежуточное между сном и бодрствованием**, в осознанное сновидение человек попадает из состояния быстрого сна, в котором активна деятельность правого полушария головного мозга человека, когда человек не осознает себя. В том момент, когда человек осознает, что спит, активизируется деятельность левого осознающего полушария, что приводит к соединению право- и левополушарных функций: человек осознает свои сны и может режиссировать их, меняя по собственному усмотрению сюжетную линию. Интересно отметить, что в осознанном сновидении степень реальности происходящего превосходит бодрствующую действительность, о чем говорит обострение органов чувств человека и усиление сенсорных качеств сновидческой реальности, когда звуки, цветовая гамма становятся более насыщенными. Контролируемые сновидения, где соединяются право- и левополушарные функции человека, позволяют человеку в бодрственном состоянии воспринимать мир как иллюзию, как сон [Evans-Wentz, 1964], что, в свою очередь, позволяет ему вести себя спонтанным образом, используя ресурсы правого полушария (подсознания). В состоянии же быстрого сна человек может воспринимать сновидческую реальность осознанно, что позволяет достичь "самоинтеграции и внутренней гармонии" [Лаберж, 1996, с. 20-23].

4) НА АБСОЛЮТНОМ УРОВНЕ мы достигаем самосознания (высшей цели развития человека), что связано с соединением таких противоположностей: наше мыслительное представление о самом себе и мире (которое выражает определенный смысл) и мыслительное же представлением об Абсолюте, который находится на пределах всяческой реальности и имеет неопределенный, парадоксальный смысл.

Самосознание при этом реализует **состояние идентификации человека с Абсолютом**, поскольку **человек может осознать себя (и мира, в котором человек находится) только с трансцендентальной позиции над-мира, то есть с позиции Абсолюта**.

В этом единстве человека и Абсолюта обнаруживается **единство тварного и божественного**, что приводит к их **аннигиляции**; в этой нейтральной точке инициируется **САМОСОЗНАЮЩЕЕ НАЧАЛО – высшая цель развития человека**.

Локализующееся в нейтральной граничной точке Самосознающее Начало может воспринимать и воздействовать:

- 1) на мир и над-мир с позиции границы – Самосознающего Начала;
- 2) на Самосознающее Начало с позиции мира и над-мира;
- 3) кроме того, мир (человек) может воспринимать и воздействовать на над-мир (Абсолют), который, в свою очередь может воспринимать и воздействовать на мир (человека).

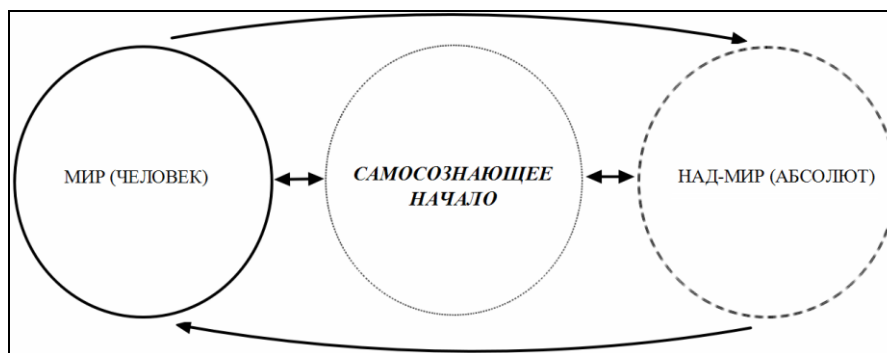


Рис. 51. Архитектоника реальности

Модель реальности, представленная на рисунке "Архитектоника реальности" объясняет сущность **духовно-медитативных практик**, реализация которых зависит от того, в каком направлении направлена активность действующих лиц: от человека к Абсолюту, или от Абсолюта к человеку.

Направление активности человека на Абсолют

Направление активности человека на Абсолют означает: человек мыслит об Абсолюте, что достижимо в акте созерцания Абсолюта в сфере парадоксального мышления, поскольку в арсенале классического абстрактно-логического мышления нет форм постижения Абсолюта – невыразимого при помощи рациональных конструкций и находящегося за пределами мира.

Таким образом, левополушарная – рационально-мыслительная – активность подавляется парадоксальными мыслительными конструкциями, а само левое полушарие перестает отражать мир в рационально-однозначном виде, что приближает левое полушарие к характеристикам правого полушария. В результате достигается функциональный синтез полушарий, что приводит к синтезу противоположных функций организма со всеми вытекающими из этого последствиями, одно из которых – генерация медитативно-молитвенного состояния, которое, как свидетельствуют энцефалографические исследования, наблюдается в процессе функциональной синхронизации полушарий, то есть полушария выступают единым целым [Murphy, Donovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977]. В то время как в обычном режиме несколько функционально противоречат друг другу (В целом **правополушарная** стратегия восприятия, мышления и освоения мира является инстинктивно-интуитивным, эмоционально-образным, конкретно-экспрессивным, целостно-синкретическим миропониманием, которые формирует многозначно-метафорический лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения действительности, "пробуждая" к жизни такие формы общественного сознания, как искусство и религия. **Левополушарная** стратегия, напротив, выступает личностно-волевым, абстрактно-логическим, понятийно-концептуальным, дискретно-множественным мировосприятием, которое способствует формированию однозначного лингвистического и мотивационно-смыслового контекста отражения окружающего мира и "пробуждает" к жизни науку и философию. Есть данные, которые позволяют сделать вывод, что правое полушарие функционирует по принципу положительной, а левое – отрицательной обратной связи).

В связи с этим **развитие человека** в плане полушарных стратегий отражения и освоения мира можно понимать как движение от подсознания к сознанию, а от него – к сверх-сознанию (П.В. Симонов), то есть как эволюция от:

1) **правополушарного** многозначного восприятия мира, в рамках которого реализуется дипластия первого уровня как способность эмоционально-образного метафорического мышления объединять противоположности, к

2) **левополушарному** абстрактно-логичному однозначному биполярному мышлению, а от него – к

3) **полушарному синтезу** как дипластии второго уровня – парадоксально-диалектическому творческому мышлению, способному объединять противоположности – право- и левополушарные познавательные стратегии, то есть способному интегрировать состояния дипластии первого уровня и биполярное восприятие действительности.

Данное состояние имеет такую ориентальную интерпретацию: "буддизм махаяны ставит акцент на несуществовании противоположностей, на нулевом пути, являющимся основанием для бытия и небытия: "есть" – это первая противоположность, "не есть" – вторая. То, что лежит между ними, не подлежит исследованию, неизреченно, непроявлено, непостижимо и не имеет длительности. Это и есть нулевой путь, называемый истинным познанием бытия... С точки зрения буддизма и даосизма, гармония – не конечная цель мира, а лишь путь к конечной цели. Конечная цель – достижение состояния полного покоя – центра круга, снятие всех противоположностей, в том числе между покоем и движением. Идеал – достижение идеального покоя (дао, нирваны), опустошенности, бессмертия, возвращение к Одному" [Кандыба, Кандыба, 1994, с. 155-156].

Приведенные рассуждения можно сопоставить с положением Бхагавад-Гиты о Брахмане:

"Брахман, Дух, не имеющий начала... находится вне существования и не-существования" (Бх.-г. 13, 12).

Это состояние, согласно ориентальной доктрине, реализуется через несколько стадий: "На первой и второй стадиях иллюзию преодолевает соответственно субъект и объект... На третьей стадии отбрасываются и субъект, и объект, но различие между ними все еще остается. Этот уровень отрицания относится к состоянию сознания в предельно напряженном созерцании. Только на четвертой стадии достигается отсутствие всех противопоставлений субъекта и объекта. Реальность осознается в ее окончательном единстве" [Дюмулен, 1994, с. 142, с. 234–235].

Одной из разработанных и апробированных духовных практик, позволяющих подготовить человека к слиянию с Абсолютом, есть **трансцендентальная медитация** (сокр. ТМ; от лат. *transcendens*, род. падеж *transcendentis* – *перешагивающий, выходящий за пределы* и лат. *meditatio* – *размышление, обдумывание*) – религиозное учение, техника медитации с использованием мантр, основанная Махариши Махеш Йоги и распространяемая организациями "Движения Махариши".

Практика трансцендентальной медитации предполагает комфортное расположение в кресле или на стуле и произношение мантры (на занятиях по ТМ человеку дают его собственную мантру, произнося которую про себя он несознательно концентрируется на звуке). Считается, что от постоянного и непрерывного произношения утомляются определенные отделы головного мозга, что влечет за собой торможение и подавление левополушарно-рационально-мыслительной (вербально-логической) формы психической активности, постоянно генерирующей "поток мыслей". В результате тело приходит в расслабленное состояние, замедляется дыхание, сознание рассеивается и разум погружается в "первичное сознание", мысли покидают, а тело будто бы погружается в сон. Однако при этом засыпать не нужно, следует прекратить повторение мантры, и как только вновь начнут одолевать мысли процесс произношения звуков необходимо возобновить. Учителя ТМ полагают, что, находясь в первичном состоянии, человек получает энергию от Космического Сознания, благодаря чему он очищается от "умственного хлама".

В *Энциклопедии психологии и бихевиоризма* Р. Корсини мы можем узнать, что практика ТМ – это динамичный процесс, характеризуемый: (а) перемещением внимания с активного, поверхностного уровня мышления и восприятия на более спокойные и абстрактные уровни мысли; (б) трансцендированием тончайшего уровня мышления с переходом к состоянию полного самосознания... и (в) переходом внимания назад – к более активным уровням мышления. Эти три фазы, отличающиеся по физиологическим характеристикам, циклично повторяются множество раз в каждой сессии ТМ и определяют состояние "спокойной осознанности" – глубокого физиологического отдыха и растущей пробужденности ума. Это состояние спокойной осознанности снимает умственный и физический стресс.

Научные исследования подтверждают эффективность ТМ в профилактике и лечении сердечно-сосудистых заболеваний, в снижении факторов риска, включая следующие: снижение кровяного давления; сокращение потребления табака и алкоголя; снижение повышенных уровней холестерина и окисления липидов и снижение психологического стресса.

Существует лечебно-гармонизирующая методика, которая использует механизм **прекращения внутреннего диалога** в тренинговых группах посредством "тарабарского" языка: люди собираются несколько раз в неделю и каждый начинает говорить на спонтанно изобретаемом тарабарском языке. Через некоторое время между людьми достигается взаимопонимание, а через 1-2 месяца разные тарабарские наречия приводятся к единому групповому тарабарскому языку. Апофеозом является событие, когда участники тренинговой группы собираются в каком-то людном месте и начинают громко разговаривать на своем языке [Сосланд, 1999; Цапкин, 1992].

Тарабарский язык выступает средством, которое замещает наш привычный язык, на котором каждый из нас общается постоянно и с которым связаны множество неприятных стрессовых моментов нашей жизни. Таким образом, сам процесс употребления языка реализуется как серия микрострессов, которыми человек подвергается постоянно как в процессе употребления языка в процессе речи, так и в процессе слушания речи других людей, поскольку при этом органы артикуляции слушающего активны, а сам человек повторяет на идеомоторном уровне то, что слышит. Даже когда человек молчит, речь присутствует в его сознании в виде так называемого внутреннего диалога.

Важно знать, что активность доминантного вербально-логического левого полушария головного мозга человека, которое организывает волевое усилие и с работой которого связана вербально-символическая деятельность человека, выступает управляющей (суггестивно-волевой) функцией человека (Е.А.Немчин, Б.Ф.Поршнев). Поэтому постоянно звучащий стрессогенный имеющий энтропийную природу внутренний диалог очень досаждаёт человеку, обесточивая его энергетические ресурсы.

На Востоке с внутренним диалогом борются посредством мантр, при помощи которых внутренний диалог вытесняется не имеющими для человека смысла мантрами, а также и молитвами, произносимыми на малопонятном церковнославянском наречии. С внутренним диалогом на Востоке борются и посредством коанов – действий, ситуаций, парадоксальных утверждений, которые лишают левого полушария его однозначно-доминантного статуса, что приводит к активизации творческих ресурсов правого полушария.

При этом считается (см. книгу Б.Сахарова "*Открытие третьего глаза*"), что волевая (медитативная) остановка внутреннего диалога в течение не менее 2-х часов приводит к состоянию самадхи – нейтральному просветленному состоянию, в котором человек испытывает блаженство и купается в потоках энергии.

Направление активности Абсолюта на человека

Данная активность имеет место в рамках квантового парадокса "*Наблюдатель*", который актуализирует мир благодаря своему присутствию (на Востоке с этим актом связаны сверхестественные способности, называемые сидхами, одна из которых – "творение материальных вселенных").

На уровне медитативных практик данная активность реализуется в контексте квиетизма – состояния личности, которая совершает тотальный отказ от себя и выступает "телом" Абсолюта (Бога), Который, таким образом, "проливается" в мир и смотрит на него глазами личности (человека), выступающей инструментом Бога. В данном случае личность лишается своей свободной воли, обретая волю Всевышнего, что является основным принципом реализации Богочеловека – И.Христа, Который более десяти раз изрекал, что "ничего не делает по Своей воле, но по воле пославшего Его Отца". О чем в Евангелии от Иоанна сказано: "Я ничего не могу творить Сам от Себя. Как слышу, так и сужу, и суд мой праведен, ибо не ищу Моей воли, но воли пославшего меня Отца" (5, 30). "Если Я свидетельствую Сам о Себе, то свидетельство Мое не есть истинно..." (5, 31).

В Индуизме мы встречаемся с нечто подобным: в Бхагават-Гите можно прочесть, что высшим уделом живущих является удел самозабвенного служения Божеству, а цель жизни человека – стать орудием божественной воли.

В Даосизме мы встречаемся с божественным принципом недеяния, отрицающим манипуляторно-индивидуальную природу человека во имя спонтанно-интуитивного поведения "истинно мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [*Литература древнего Востока, 1984, с. 228, 259*].

В Буддизме целью человеческого существования является пробуждение "высшей" природы. В ее рамках человек преодолевает противостояние Я и не-Я, принимая принцип "анатта" (отсутствие "Я", квиетизм), отрицая желания и волю, обнаруживая "дзен" как выражение интуитивно-просветленного поведения, отвечающий состоянию самореализации (А. Маслоу), а также трансперсональному бытию (Ст. Гроф). Здесь реализуется процесс самоотстранения (самоотречения, спасения, освобождения, пробуждения, просветления, нирваны...) от мнимого, иллюзорного "Я" в пользу некой "запредельной Сущности". На практике упомянутый процесс имеет следующий вид. Мы формулируем тотальный отказ от своего Я, "ощущая" ("фиксируя") наличие Высшего "Я", которое "присутствует" в нас и проливается в мир через нас (воспринимает мир нашими органами чувств). На Востоке данная практика реализуется в призыве: "опустошись и Я тебя наполню". На Западе в рамках Христианства с актом самоотстранения мы встречаемся, когда слышим молитвы, призывающие Святой Дух "прийти и вселиться в нас".

ВЫВОДЫ

Существенная часть человеческой жизни оказывается вне контроля большинства людей, которые, несмотря на то, что освоили многие уголки социоприродной реальности, не в состоянии освоить реальность сновидений.

Существуют три способа, или уровня, отражения и освоения человеком действительности: 1) конкретно-чувственный, эмоционально-образный, правополушарный, "открытый"; 2) абстрактно-логический, теоретический, левополушарный, "закрытый"; 3) парадоксально-медитативный, сочетающий первые два способа.

Если развитие человека идет от правого полушария к левому, то это означает, что он при этом освобождается от уз актуальной данности, от сексуальности, эмоциональности и сомнамбулизма, когда возможность начинает доминировать над данностью, а это приводит к тому, что человеческое существо попадает в тенета дискретно-изолирующего холодноэмоционального левополушарного видения мира. При этом, если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а левое – в настоящем времени с обращенностью к будущему, то можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним "проклятия Кроноса". Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и континуальности в развитии тех или иных предметов и явлений.

Вся история человечества свидетельствует: сокровенное стремление человека вернуть "утраченный рай", "золотой век" есть не что иное, как стремление достичь единства полярных сторон нашей жизнедеятельности – духовного и телесного, материального и идеального, психического и физического...

В состоянии "быстрого сна", выступающего программирующим суггестивным фактором, у человека формируются психологические установки, которые во многом определяют его дальнейшее дневное поведение. Именно поэтому сюжеты сновидений могут выступать в виде пророчеств. Отсюда можно заключить, что образно-метафорический аспект социальной действительности, преломленный в религии и искусстве, играет роль программатора человеческого поведения.

Целостность организма, его саморегуляция, самонастрой реализуется на уровне правого континуального аспекта человека и одновременно на уровне нулевых (бифуркационных) трансформаций организмов и сред – у человека на уровне функциональной синхронизации полушарий. Функциональная гармонизация полушарий мозга как нулевое состояние (состояние нуля-перехода, известное в синергетике как критическое состояние) является искомой целью психотерапии.

Полушарный синтез как единство чувственно-аффективного и абстрактно-теоретического предполагает достижение **состояния понимания** как результата взаимного "погашением" двух противоречащих друг другу сторон человека, их взаимного согласования, гармонизации. Данное состояние является целью психотерапевтических методик, таких, как методики отреагирования на (предполагающие повторную, осознанную актуализацию травмирующего момента, что приводит к катарсису – "очищению" от последствий психологической травмы), психоанализ (цель которого выражается словами З.Фрейда: там где было *Оно*, то есть, сфера подсознательных влечений, должно стать *Я*, то есть, личностное начало человека, когда бессознательное человека растворяется в его аналитической рефлексии), регрессивные психотерапевтические техники (например, трансперсональная психология Ст. Грофа), предполагающие преодоление психической бездны между взрослым и ребенком в нас самих.

В целом, вся история человечества свидетельствует: сокровенное стремление человека вернуть "утраченный рай", "золотой век" есть не что иное, как стремление достичь единства полярных сторон нашей жизнедеятельности – духовного и телесного, материального и идеального, психического и физического...

П.А. Флоренский писал о соединении мистика и аналитика в одном лице, предупреждая об опасности, таящейся в движении только лишь по мистическому или аналитическому

(рациональному) жизненному пути. Йога учит о том, что каждая мысль человека должна быть прочувствована, а каждое чувство должно быть осознанным.

Единство противоречивых аспектов человека предполагает достижение состояния психофизиологической гармонии, упорядочивающей внутренний мир человека. Бл. Августин учил, что страдания человека проистекают из неупорядоченного разума.

Таким образом, достижение понимания как ощущение гармонии мира, являющегося, по словам Лейбница, **лучшим из всех возможных миров**, предполагает формирование такого начала внутри каждого из нас, которое бы упорядочивало хаос, то есть характеризовалось парадоксальным свойством антиэнтропийности (известно, что одной из фундаментальных особенностей жизни – это свойство “вырабатывать” антиэнтропию, – противодействовать нарастающему хаосу внешней среды), способностью прийти к целостно-интегральному, высокоорганизованному осмыслению, осознанию и пониманию мира как универсума, в котором все связано со всем и нет вещей абсолютно изолированных.

Нужно сказать, что в условиях стресса между полушариями мозга возникает функциональный дисбаланс [Вайнцвайг, 1990, с. 49], что приводит к доминированию одного из полушарий. Когда доминирует правое эмоционально-аффективное полушарие, налицо состояние аффекта, а когда левое – человек превращается в сверхрациональное существо, отличающееся эмоциональной холодностью и расчетливой хладнокровностью, откуда проистекают акты поражающей воображение жестокости, что было характерно для реальности “третьего рейха”.

Интересно, что функциональное согласование полушарий на уровне соматики реализуется в сфере функционирования щитовидной железы, когда щитовидка и полушария оказываются выполняющими единую задачу: “любая деятельность, которая усиливает и стимулирует функционирование щитовидки, тотчас включает и балансирует работу обоих полушарий” [Вайнцвайг, 1990, С. 49–50; см. также Diamond, 1979].

Важным является и то, что медитативное состояние как состояние функционального согласования полушарий выступает психологической базой для решения проблемы, задачи, здесь актуализируется “ага переживание” К. Бюлера, или целостное восприятие гештальта, по М. Вертгеймеру, целостный процесс познания, по В. Дильтею, полагающему, что в акте познания участвуют все силы человеческого организма, когда человек может мыслить “всем телом”, о чем пишет В. В. Налимов. Действительно, познание человеком окружающего мира, при котором достигается состояние понимания, предполагает целостный охват того или иного фрагмента действительности, а для этого необходимо синергетическое включение в познание двух противоположных аспектов личности – правополушарного и левополушарного.

Медитативное состояние, интегрирующее противоположности, несет в себе дух парадоксальности, очарования миром, что вызывает удивление и развивающуюся из него любознательность, свойственную дошкольникам, у которых полушария функционируют в режиме относительной симметрии.

Таким образом, один из принципов педагогической парадоксологии – “разбудить в человеке любознательность” – прямо вытекает из культивирования медитативного состояния как цели педагогического влияния. То есть, педагоги должны всячески сохранять и лелеять медитативно-созерцательную, сказочно-метафорическую, многозначно-эмоциональную психологическую ауру, свойственную детям, формируя на ее основе способность к отвлеченному левополушарному мышлению, которое в данном случае не вытесняет правополушарное видение мира, а интегрируется в него.

Следует сказать, что **ощущение парадокса** (удивления, озарения) – не только продукт медитативного транса, но и средство его достижения. Так например, в системе дзен-буддизма существует методика достижения просветления, один из существенных моментов которой – коаны – вербально-действенные акты, приводящие к восхищению в сиятельные сферы парадокса. Как пишет К. Хемфрейс, “коан – это слово, фраза или воспоминание, которое не поддается интеллектуальному анализу и тем самым позволяет тому, кто использует его, разорвать узы концептуального мышления” [Хемфрейс, 1994]. Один из коанов, который звучит примерно так, “где ты был до своего рождения” выражает философскую идею парадокса развития (или возникновения), заключающегося в том, что новое одновременно возникает из старого (являясь актуально новым) и

не из старого, ибо в этом случае стирается различие между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, следовательно, было заключено в нем в потенциально-возможном, виртуальном состоянии и не является принципиально новым.

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 недualityности, 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.

В христианстве мы также встречаемся с потребностью развития парадоксального мышления, проистекающего из рефлексии парадоксальной, таинственной природы Высшей Реальности. Как пишет О.Клеман, в Боге заключено "неистощимое парадоксальное таинство" [Клеман, 1994], поэтому противоречия в Библии могут восприниматься не как ее недостаток, но, наоборот, как выражение парадоксальной природы Высшей реальности.

Интерес представляет и то, что современный эзотеризм также оперирует понятиями право- и левополушарной стратегий познания мира [Фрисселл, 1997], соединение которых обнаруживает парадоксальность соположения этих стратегий.

Данное состояние требует реализации **алгоритмов парадоксального (целостного, диалектического) мышления**, ибо, как полагал С.Б.Церетели, "истина есть единство противоположностей". Или, как писал Лао-Цзы в "Книге о Пути и его проявлениях", "слова истины всегда парадоксальны". "Истины бывают тривиальными и глубокими, – заявил Нильс Бор. – Утверждение, противоположное тривиальной истине, попросту ложно, а утверждение, противоположное глубокой истине, также является истинным". Или: "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).

В. Шмаков: "Абсолютное есть, прежде всего, всеохватывающее, есть утверждение и отрицание одновременно всех утверждений и отрицаний... Евангелие не говорит одному "да", другому "нет", но одному и тому же "и да, и нет". На этих кажущихся противоречиях, на антиномиях держится Евангелие, как птица на крыльях" [см. Шмаков, 1916, с. 92].

П.А.Флоренский, рассуждая об антиномичности рассудочных представлений, утверждал: "за что бы мы ни взялись, мы неизбежно дробим рассматриваемое, раскалываем изучаемое на несовместимые аспекты, к положениям, несовместимым в нашем рассудке. Только в момент благодатного озарения эти противоречия в уме устраняются, но не рассудочно, а сверхрассудочным способом. Антиномичность вовсе не говорит: "Или то или другое не истинно", не говорит также "ни то, ни другое не истинно". Она говорит лишь: "И то, и другое истинно, но каждое по своему; примирение же и единство – выше рассудка" [Флоренский, 1914, с. 159].

В диалогах "Софист" и "Парменид" Платон обосновывает диалектические выводы о том, что высшие роды сущего могут мыслиться только таким образом, что каждый из них есть и не есть, равен себе самому и не равен, тождествен себе и переходит в свое "иное". Поэтому бытие заключает в себе противоречия: оно едино и множественно, вечно и преходяще, неизменно и изменчиво, покоится и движется. Противоречие есть необходимое условие для побуждения души к размышлению. Это искусство и является, по Платону, искусством диалектики

Таким образом, важнейшим инструментом развития человека выступает парадокс, фиксирующий соединение несоединимого. Рассмотрим отдельные методы достижения этой цели.

Главной целью развития человека в контексте функций высшей нервной деятельности есть **синтез подсознания и сознания** (А. Маслоу: "там, где было Я должно стать Оно"; З.Фрейд: "там, где было Оно, должно стать Я"), то есть право- и левополушарных функций (которые, следует сказать, в некоторых случаях могут дублировать функции друг друга).

Данный синтез должен быть реализован не раньше, чем у ребенка в полной мере будут развиты второсигнальные левополушарные функции высшей нервной деятельности (с которой, в том числе связано волевое усилие [Немчин, 1983, с. 78-80]).

Высшим уровнем левополушарного развития можно считать его приближения к когнитивным

свойствам правого полушария, характеризующегося многозначной парадоксальной логикой. Такая же многозначная логика реализуется на уровне левополушарных форм мышления в виде логики четырех альтернатив, к которой и следует прийти человеку в процессе своего когнитивного развития.

Важно отметить, что наряду с развитием левополушарного абстрактно-логического мышления у ребенка следует поддерживать правополушарную активность, одновременно активизируя и межполушарные формы – медитацию и творчество, являющиеся приводными механизмами педагогической парадоксологии, которая выступает иммунитетом против бича современного человека – биполярного мышления.

В идеале эти три формы активности (право-, лево- и межполушарная) должны идти рука об руку. Это имеет место в случаях поразительного высокого уровня развития детей. Так, известный вундеркинд Гордей Колесов к шести годам владел несколькими языками, в том числе и китайским достаточно совершенно, что было обнаружено на ток-шоу китайского телевидения. Способности Гордея к запоминанию просто поразительные. При этом следует предположить, что Гордей постоянно пребывает в медитативном состоянии, поскольку он (как и его отец) практически не моргает, что характерно для людей, пребывающих в медитативном трансе – промежуточном между сном и бодрствованием "третьем" состоянии:

*Грань между сном и явственным условна.
То и другое сочетая в духе,
Ты в третье состояние обязан себя ввести
Сидоров [Сидоров, 1982].*

Таким образом, к единству сознания и подсознания ведут как творческая дипластическая деятельность (в которой соединяются противоположности), как медитация, так и осознанные сновидения, которые составляют особую **педагогику осознанных сновидений**.

В отличие от медитативного состояния, в которое человек попадает в бодрствующем состоянии, генерируя состояние, промежуточное между сном и бодрствованием, в осознанное сновидение человек попадает из состояния сна, точнее быстрого сна, в котором активна деятельность правого полушария головного мозга человека, когда человек не осознает себя. В том момент, когда человек осознает, что спит, активизируется деятельность левого осознающего полушария, что приводит к соединению право- и левополушарных функций: человек осознает свои сны и может режиссировать их, меняя по собственному усмотрению сюжетную линию. Причем, в осознанном сновидении степень реальности происходящего превосходит бодрствующую действительность, о чем говорит обострение органов чувств человека и усиление сенсорных качеств сновидческой реальности, когда звуки, цветовая гамма становятся более насыщенными.

Отметим, что при функциональном преобладании правого полушария человек воспринимает мир с полным доверием, в духе мистико-религиозного, мифологического мирозерцания; кроме того, в состоянии гипнотического транса активно правое полушарие [Каструбин, 1995], которое активно и в состоянии сна со сновидениями [Голубева, 1980, с. 44-53, 138; Красноперов, Панченко, 1991, с. 15]. Таким образом, есть все основания утверждать, что в состоянии гипнотического транса и быстрого сна активно правое, континуально-целостное полушарие головного мозга человека [Херсонский, 1991, с. 23-24].

Можно сказать, что *состояние бодрствования* в основном регулируется "доминантным" левым полушарием, организующим волевое усилие [Немчин, 1983, с. 78-80] и обеспечивающим реализацию произвольного, второсигнального аспекта человека, соотносящегося с его сознанием. Правое полушарие, будучи генетически древнее левого, в состоянии бодрствования функционирует как диалектический антагонист левого, обнаруживая разворачивание биоритмической активности организма. В *состоянии сна* организм переходит в сферу непроизвольной, первосигнальной, подсознательной регуляции, при этом тут также обнаруживается функциональный взаимный оборот полушарий, когда "медленный сон" "регулируется" левым, а быстрый – правым полушарием [Голубева, 1980, с. 44-50, 138; Херсонский, 1991, с. 23-24].

Кроме того, в состоянии быстрого сна человек испытывает половое возбуждение [Долин, Долина, 1972, с. 155], а сам половой процесс обнаруживает гипнотические фазы [Лаберж, 1996;

Psychology: The Science of Behaviour, p. 430].

Контролируемые сновидения, где соединяются право- и левополушарные функции человека, позволяют человеку в бодрственном состоянии воспринимать мир как иллюзию, как сон [Evans-Wentz, 1964], что, в свою очередь, позволяет ему вести себя спонтанным образом, используя ресурсы правого полушария (подсознания). В состоянии же быстрого сна человек может воспринимать реальность осознанно и контролируемо, достигая "самоинтеграции и внутренней гармонии" [Лаберж, 1996, с. 20-23], что достигается посредством слияния сна и бодрствования, сознания и подсознания.

Необходимо отметить, что "задания обучения, которые требуют значительной концентрации различных способностей, приводят к увеличению продолжительности "быстрого сна" [Лаберж, 1996, с. 216], что доказывает, что сон со сновидениями играет интегративную роль, связанную с механизмом "перепрограммирования мозга, направленного на разрушение границ между конфликтующими функциями" [Greenberg, Pearlman, 1974], то есть с механизмом, направленным на обеспечение взаимодействия сознания и подсознания [Лаберж, 1996].

Итак, в состоянии сна со сновидениями человек, во-первых, ощущает половое возбуждение, во-вторых, правое полушарие активно в состоянии гипнотического транса. Кроме того, в процессе полового контакта обнаруживаются гипнотические фазы. Таким образом, в состоянии "быстрого сна", выступающего как программирующий суггестивный фактор, у человека формируются психологические установки, которые во многом определяют его дальнейшее поведение. Именно поэтому сюжеты сновидений выступают в виде пророчеств. Как видим, мы, по сути, постоянно пребываем в состоянии "своеобразной постгипнотической драмы низшего уровня" [Психотерапия и духовные практики, 1998, с. 34]. Отсюда можно заключить, что образно-метафорический аспект социальной действительности, преломленный в религии и искусстве, играет роль программатора человеческого поведения.

Одним из примеров вышеприведенных психотерапевтических схем может служить метод "парадоксальной интенции" В. Франкла [Франкл, 1990, с. 50], когда негативная психологическая установка, закрепленная на уровне правого полушария, не только осознается, но и начинает приводиться в действие через волевое усилие, которое реализуется в сфере левополушарных механизмов. Тут можно говорить и про практику "осознанных сновидений", которая устраняет неврозы через контролируемое осознание аффективных ситуаций [Лаберж, 1996].

Универсальный алгоритм развития человека, реализующий педагогику "нулевых состояний и осознанных сновидений", предполагает достижение человеком нейтрального состояния на разных психофизиологических и духовно-ментальных "этажах" организма. При этом достаточно использовать такие простые практики:

- мышечное напряжение-растяжение на фоне расслабления (это можно делать не только выполняя асаны, но и любые движения в любом положении тела);
- направление внимание на свои телесные ощущения на фоне расслабления и наблюдения себя со стороны;
- вдох на фоне мышечного напряжения, сжатия диафрагмы;
- дыхание одновременно диафрагмой и грудью;
- удержание просоночного состояния (промежуточного между сном и бодрствованием) после того, как человек просыпается или засыпает;
- концентрация зрительного внимания на внешнем объекте (слуха на звуках, артикуляционного внимания на мантре, молитве), что призвано остановить внутренний диалог;
- размышление об Абсолюте как запредельной парадоксальной сущности;
- отказ от себя, настраивание на Абсолют и призыв к Нему "пролиться" к нам и воспринимать мир через наше тело;
- представление в своем воображении своих действий (виртуальная тренировка и работа с внутренним экраном);
- динамическая медитация, целью которой является выполнение движений (бег) в расслабленном состоянии;
- погружение в проблемные, неопределенные ситуации с целью их разрешения (творчество);
- размышление о парадоксальной стороне реальности;

– использование практик осознанных (контролируемых) сновидений.

ЛИТЕРАТУРА

- Амбелен Р. Драммы и секреты истории. – М.: Прогресс-Академия, 1993. – 304 с.
- Арбузов С. Я. Пробуждающее и антинаркотическое действие стимуляторов нервной системы. – Л.: ЛГУ, 1960.
- Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности (к проблеме адаптации человека в приполярных районах Северо-Востока СССР). – Владивосток: ДВО АН СССР, 1988. – 136 с.
- Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия как фактор адаптации человека в условиях Севера // Физиология человека. – 1989. – Т. 15, № 5. – С. 142-145.
- Аршавский И.А. Особенности межполушарных взаимоотношений у коренного и пришлого населения Северо-Востока / И.А. Аршавский. – Магадан, 1980. – Ч. 1. – 40 с.
- Ахмедов Т.И. Психотерапия в особых состояниях сознания (История, теория, практика) / Т.И. Ахмедов, М.Е. Жидко. – М.: Фолио, 2001. – 766 с.
- Бендлер Р., Гриндер Дж. Структура магии. В 2-х томах. – СПб., 1993., т. 1, 174 с., т. 2, 225 с.
- Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.
- Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – СПб. 1992. – 448 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг человека. – Л.: Медицина, 1988. – 208 с.
- Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- Бриллиант В. А. Известия главного Ботанического сада РСФСР, 1925, т. 24. – С. 1.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вейник А.И. Термодинамика реальных процессов / А.И. Вейник. – Минск: Наука і техника, 1991. – 576 с.
- Вейник А.И. Почему я верю в Бога. Исследование проявлений духовного мира. – 5-е издание, дополненное / А.И. Вейник. – Минск: изд-во "Белорусский Экзархат", 2007. – 360 с.,
- Видеть будущее реально // сайт Psychology Today [Электронный ресурс]: Режим доступа – <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html>
- Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / К. Винер. – М.: Наука, 1983. – 340 с.
- Вознюк А.В. Универсальная модель психотерапии: монография. – Житомир, 2017. – 145 с. URL <http://eprints.zu.edu.ua/25669/>
- Габинский Г. А. Теология и чудо. – М.: Мысль, 1978. – 280 с.
- Гогулан М. С. Прощайтесь с болезнями. Опыт собственного излечения по системе Ниши. – Минск: Мыжд. кн. дом., 1996. – 302 с.
- Голмен Д. Многообразие медитативного опыта. – Киев: София, 1993. – 137 с.
- Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
- Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
- Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
- Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. – М., 1992. – 312 с.
- Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М.: 1994. – 342 с.
- Гроф С. Холотропное сознание. – М.: Трансперс, ин-т, 1996. – 248 с.
- Дмитрук М. А. Вдохновение по заказу? / М. А. Дмитрук. – М.: Знание, 1989. – 65 с.
- Джан Р. Г., Данн Б. Дж. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. – М.: Объединенный институт высоких температур РАН, 1995. – 288 с.
- Долин А. О., Долина С. А. Патология высшей нервной деятельности. – М.: Высш. школа, 1972. – 384 с.
- Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в 12-ти томах. – М.: "Правда", 1982.
- Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. в 30 т. – М., 1972-1987.
- Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
- Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.
- Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с.
- Жан-Поль Приготовительная школа эстетики. – М.: Искусство, 1981. – 448 с.
- Журнал Московской патриархии, 1977, с. 60

- Иваницкий А.М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания / А.М. Иваницкий // Психологический журнал – 1999. – № 3. – Том 20. – С. 93–104.
- Иваницкий А.М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний / А.М. Иваницкий // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – Вып. 2. – С. 209–225.
- Иваницкий Г.Р. Стратегия научного поиска и исследование автоволновых процессов в распределенных средах / Г.Р. Иваницкий // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. – М., 1986. – С. 69–83.
- Звоников В. М., Стрельченко А. Б. Изменение некоторых психических и моторных функций человека при моделируемой доминантности полушарий головного мозга внушением в гипнозе // Аппаратура и методы исследования деятельности оператора. – М.: Наука, 1989. – С. 101–106.
- Зеньковский В. Основы христианской философии. Христианское учение о мире. – Париж, 1964. – Т. 2.
- Ивкин А. В., Нагорная Л. К. Жизнь и смерть в философии Н. Ф. Федорова // Ак-Кем, №1, 1994. – С. 49.
- Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
- Калиновский П. П. Переход: Последняя болезнь, смерть и после. – М.: Новости, 1991. – 192 с.
- Кандыба Д.В. Управляемый медитативный аутотренинг / Д.В. Кандыба, В.М. Кандыба. – СПб., 1994. – 165 с.
- Каптен Ю.Л. Основы медитации / Ю.Л. Каптен.– Самара: Индекс, 1993. – 380 с.
- Кастанеда К. Путешествие в Икслан. Интервью с К. Кастаньеды / Пер. с англ.– М.: Миф, 1992.– 239с.
- Кастанеда К. Учение дона Хуана. Отдельная реальность. Путешествие в Икстланд. – СПб.: София, 1993. – 352 с.
- Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла". – М.: КСП, 1995. – 215 с.
- Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена / С. Кацуки. – Киев: Рефл-бук, 1993. – 336 с.
- Кирлиан В.Х., Кирлиан С.Д. В мире чудесных разрядов / Сост. В.А. Лотоцкая. - Изд. 3-е. 00 Краснодар: ООО "Просвещение-Юг", 2009. – 145 с.
- Кирлиан С.Д., Кирлиан В.Х. Высокочастотные разряды в электрическом поле конденсатора: фотографирование токами высокой частоты, высокочастотная электронно-ионная оптика. Изд. 2-е., доп. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2003. – 200 с.
- Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.
- Конечный Р. Психология в медицине / Р.Конечный, М Боухал. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с.
- Коран, прим. к Суре 12 № 870, с. 710
- Красноперов О. В., Панченко А. Л. Соотношения функциональной асимметрии мозга, влияющие на субъективную характеристику сна, и психологические свойства личности // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 78–83.
- Криппнер С. Сновидения и творческий подход к решению проблем / С. Криппнер Дж. Диллард. – М., Издательство Трансперсонального Института, 1997. – 140 с.
- Лаберж С. Осознанное сновидение. Практика осознанного сновидения. – К.: София, 1996. – 288 с.
- Лазарев С.Н. Диагностика кармы. Кн. 1–7. / С.Н. Лазарев. – СПб.: Изд. Ак. Парапсихологии, 1993–2001. – Кн. 1. – 156 с.; кн. 2. – 352 с.; кн. 3. – 160 с.; кн. 4. – 206 с.; кн. 5. – 288 с.; кн. 6. – 248 с.; кн. 7. – 256 с.
- Лао-Цзы. Трактат о Пути и Потенции / Лао-цзы //Антология даосской философии. – М.: Тов. "Клышников-Комаров и К", 1994. – С.23–65.
- Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
- Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
- Лосев А. Ф. Типы отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149–170.
- Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Республика, 1991. – 368 с.
- Лурия А.Р., Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии. Под ред. Ж.М. Глозман, Д.А. Леонтьева, Е.Г. Радковской. – М.: Смысл, 2003. – 431 с.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1973. – 373 с.
- Мандельштам Л. И. Лекции по теории колебаний. – М.: Наука 1972. – 470 с.
- Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутмана, Н.Мухиной; послесл. Е.П.Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.
- Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
- Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.
- Мишлав Джеффри. Корни сознания. София, 1995.
- Михеев А.В. Квантово-информационная концепция сознания и реальности. – СПб., 2011. – 44 с.

- Монро Р. А. Путешествия вне тела. – Новосибирск: Наука, 1993. – 259 с.
- Монтень Мишель. Опыты. Избранные произведения в 3-х томах. Том I. Пер. с фр. – М.: Голос, 1992. – 384 с.
- Монтень Мишель Опыты. Избранные произведения в 3-х томах. Том 2. Пер. с фр. – М.: Голос, 1992. – 560 с.
- Монтень Мишель Опыты. Избранные произведения в 3-х томах. Том 3. Пер. с фр. – М.: Голос, 1992. – 416 с.
- Моуди Р. Дальнейшие размышления о жизни после жизни. – К.: София, 1996. – 224 с.
- Моуди Р. Жизнь до жизни. Жизнь после жизни. – К.: София, 1994. – 352 с.
- Моуди Р. Жизнь после жизни. – СПб., Эльба, 1990.
- Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433.
- Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
- Николаенко Н.Н. Взаимодействие полушарий мозга в процессе восприятия и обозначения цвета / Н.Н. Николаенко // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985.– С. 47–57.
- Норбеков М. С. Опыт дурака, или ключ к прозрению. Как избавиться от очков / М. С. Норбеков. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2001. – 252 с.
- О часе смертном. Христианское отношение к смерти: духовные чтения. – М.: Воскресенье, 1990.
- Панин Л. Е. Биохимические механизмы стресса. – Новосибирск: Наука, 1983.
- Петракович Г.Н. Естественный и искусственный гипобиоз у человека // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17392, 27.03.2012
- Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Наука, 1969. – 289 с.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., нов. ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова / Ж. Пиаже. – СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. – 527 с.
- Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). – М.: Мысль, 1974. – 255 с.
- Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. Издание второе, дополненное и исправленное. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
- Психотерапия и духовные практики. – Минск: Вида-Н, 1998. – 320 с.
- Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.
- Рерих Е. И. Основы буддизма. – СПб . 1992. – 55 с.
- Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.
- Роллан Р. Жизнь Рамакришны. Жизнь Вивекананды / Р. Роллан. – Киев, 1991. – 344 с.Каптен Ю.Л. Основы медитации / Ю.Л. Каптен.– Самара: Индекс, 1993. – 380 с.
- Ротенберг В. С. Адаптивная функция сна. Причины и проявления ее нарушения. – М., 1982.
- Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984.
- Рыбаков В. Влияние непрерывного освещения животных на суточный ритм профилиративной активности их организмов / В. Рыбаков / Журнал общей биологии. – 1979. – Т. 11. – № 5. – С. 98-105.
- Самольский Р. Кто мы такие? Гены, наше тело, обществом М.: Издательство "Альпина нон-фикшн", 2018. – 290 с.
- Сафроний, иеромонах (Сахаров). Старец Силуан. – Франция, 1948. – 207 с.
- Сахаров Б. Открытие третьего глаза. – К.: Пресса України, 1993. – 256 с.
- Святощ А. М. Неврозы / А. М. Святощ. – М.: Медицина, 1982. – 368 с. – С. 11-13.
- Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972. – 122 с.
- Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.
- Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Госиздат, 1947. – 647 с.
- Сидоров В. Семь дней в Гималаях // Москва. – 1982. – № 8. – С. 3-111.
- Сикевич З. В., Крокинская О. К., Поссель Ю. А. Социальное бессознательное. – СПб.: Питер, 2005 – 267с.
- Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.
- Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.
- Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Сосланд А. И. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. – М.: Логос, 1999. – 368 с.
- Сухонос С.И. Вечная душа: Пять вопросов к мировым религиям. – М: Новый Центр. 2007. – 504 с.
- Сухотин А. К. Парадоксы науки / А. К.Сухотин. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.

- Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.
- Трегубов Л. З. Эстетика самоубийств / Л. З. Трегубов, Ю. Р. Вагин. – Пермь, 1993. – 268 с.
- Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с.
- Уилсон Роберт Антон. Квантовая психология. София, 2007.
- Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.
- Уфимская катастрофа: особенности состояния, поведения и деятельности людей / Решетников М. М., Баранов Ю. А., Мухин А. П., Чермянин С. В // Психологический журнал. – Т. 11. 1990. – № 1. – С. 95–101.
- Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в 12 письмах. – М.: Путь, 1914. – 812 с.
- Фомберштейн К. П. Рефлексотерапия в курортологии / К. П. Фомберштейн. – К.: Здоровья, 1991. – 192 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с
- Фрейд З. Я и Оно. Сочинения. – М., 2008. – 864 с.
- Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит. – К.: София, 1997, 2000. – 192 с.
- Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.
- Хьюман Ч., Ван У. Сумеречная сторона любви // Китайский эрос. – М., 1993. – С. 4–23.
- Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 5–39.
- Царева Г. И. Проблема смерти и формирование психологически правильного отношения к ней // Тезисы докладов 1 Международной конференции “Алтай. Космос. Микрокосм”. – Барнаул, 1993.
- Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с.
- Шустов М.А., Протасевич Е.Т. Теория и практика газоразрядной фотографии. – Томск: Изд-во Томск. Политехн. Ун-та, 2001. – 252 с.
- Шутеу Ю. и др. Шок. – Бухарест, 1981.
- Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: Изд-во иностр. лит., 1959. – 419 с.
- Эшби У. Конструкция мозга. – М.: Мир, 1962. – С. 36.
- Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 164–179.
- Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М. Руткевича / К.Г. Юнг. – М, 1991. – 304 с.
- Юнг Карл Густав. Синхрония. Рефл Бук, Ваклер, 2003.
- Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.
- Bateson G. Steps to An Ecology of Mind. – N. Y.: Ballantine Books, 1972.
- Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology // <http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf>
- Braun A., Balkin T., Wesensten N., Gwadry F., Carson R., Varga M., Baldwin P., Belenky G., Herscovitch P., Dissociated patterns of activity in visual cortices and their projections during human rapid eye movement sleep // Science, 279 (1998): 91.
- Crick F., Mitchison G. The function of dream sleep // Nature, 304, 1983. – P. 111–114.
- Dallet J. Theories of dream function // Psychological Bulletin, 6, 1973. – P. 408–416.
- Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.
- Evans-Wentz W. Y. (ed). The Yoga of the Dream State. – N. Y.: Julian Press, 1964. – P. 221.
- Greenberg R., Pearlman C. Cutting the REM nerve: An approach to the adaptive role of REM sleep // Perspectives in Biology and Medicine, 17, 1974. – P. 523–521.
- Hitler A. Mein Kampf. – N. Y.: Reynal & Hitchcock, 1940.– P. 710.
- Hobson J. A., McCarley R. W. The brain as a dream-state generator: An activation-synthesis hypothesis of the dream process // American Journal of Psychiatry, 134, 1977. – P. 1334–1248.
- Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.
- Moody R. Life after Life. – N. Y., 1977.
- Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

- Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.
- Osis K. Deathbed Observation by Physicians and Nurses. – N. Y., 1961.
- Paus T., Zijdenbos A., Worsley K., Collins D., Blumenthal J., Giedd J., Rapoport J., Evans A. Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: in vivo study // Science, 283 (1999): 1908.
- Psychology: The Science of Behaviour. Second Edition.– Library of Congress. – P. 430.
- Sapolsky Robert M. Monkeyluv: And Other Essays on Our Lives as Animals. – New York : Scribner, 2005. – 209 p.
- Schmidt Helmut. PK Effect on Prerecorded Target. Journal of the American Society of Psychical Research. № 70, 1976.
- Sparrow G. S. Lucid dreaming: the dawning of the clear light. – Virginia Beach: ARE Press, 1976. – P. 26–27.

3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ: АВТОРСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

СУЩНОСТЬ

Акмеология – молодая междисциплинарная отрасль, берущая свое начало в 1928 году, когда Н.А. Рыбников предложил термин "акмеология", как науки о развитии зрелых людей. В середине XX века Б.Г.Ананьев определил место акмеологии в системе наук о человеке, а в 1992 году по инициативе Н.В.Кузьминой, А.А.Деркача и А.М.Зимичева в Санкт-Петербурге создан научно-общественная организация "Академия акмеологических наук", которая на уровне образовательного учреждения получила официальный статус: в в 90-е годы XX века под руководством А.А.Деркача и А.А.Бодалева была создана первая кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации; в 1995 году по инициативе А.М.Зимичева учреждено первое высшее учебное заведение акмеологического профиля – Санкт-Петербургская акмеологическая академия (ныне – Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии), которая готовит акмеологов.

Однако, согласно паспорту специальности, акмеология относится одновременно к педагогической и психологической отраслям наук (19.00.13 – Психология развития, акмеология), что обнаруживает **проблему обоснования акмеологии как отдельной науки**, обладающей своей теоретико-методологической и прикладной базой.

Акмеология понимается акмеологами как наука о вершинных достижениях человека (традиционная акмеология) и человечества (антропологическая акмеология) во всех сферах жизни, а также о путях реализации этих вершинных достижений. Акмеология фокусируется на **акме**, которое как вершинный аспект человека есть внутреннее, общее, относительно устойчивое, познаваемое мышлением основание явлений, которое характеризуется основным вершинным признаком, что проявляется в следующих свойствах, которые раскрывают сущность определения акме: высшая степень чего-либо; высшая степень развития; вершина; цветущая сила; совершенство; вершина, как зрелость всего; вершина совершенства в человеке; вершина как расцвет способностей человека; вершина как физическая, личностная и субъективная зрелость человека; вершина в избранной профессиональной деятельности; вершина как результат деятельности; вершина, как реализация творческих способностей; вершина совершенства и могущества....

Вершинные достижения как телеологическую, так и как процессуальную, а также функциональную сущность изучали и изучают не только так называемые профессиональные акмеологи (В.П. Бранский, Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, С.С. Пальчевский, П.А. Флоренский и др.), но и практически все мыслители, поскольку вершинные аспекты человека выступают не только и не столько спонтанным (естественно-эволюционным) феноменом, сколько **целевым** (ценностно-мировоззренческим), а поэтому таким феноменом, который связан, во-первых с ценностными ориентациями и процессами целеобразования (а также целеосуществления), и, во-вторых, со **смыслом** как таковым, поскольку, как показывает анализ научной и религиозной литературы, "*смысл есть цель*", "*смысл – это мысль о цели*"¹³⁴.)

Акмеологи полагают, что акмеология – научная дисциплина, **занимающаяся изучением:**

- закономерностей самореализации творческого потенциала людей в процессе творческой деятельности на пути к высшим достижениям (вершин);
- объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих достижению вершин в процессе самореализации личности;
- закономерностям самообразования, самоорганизации, самоконтроля, самосовершенствования, самокоррекции деятельности личности под влиянием разных требований/условий (профессиональных, личностных, общественных, образовательных, научных, культурных и др.);

¹³⁴ Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. – М., 2006. – 63 с.; Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.; Павленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.; Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

– закономерностей обучения реализации отмеченных процессов.

На этой основе строятся основные **задачи акмеологии**:

- выяснения особенностей развития человека на разных ступенях зрелости и в период "акме";
- разработка акмеологических концепций формирования профессионального самосознания;
- выявление отличительных признаков, которые должны быть развиты в дошкольном, школьном возрасте и юности, что позволило бы субъекту успешно проявлять себя на ступени зрелости;
- исследования в сфере психологии творчества важнейших аспектов традиционных концепций психологии личности с целью внедрения их в акмеологическую науку;
- исследование путей самореализации личности и раскрытие ее творческого потенциала;
- анализ движения по пути самосовершенствования и формирования профессионального мастерства;
- выявление, описание и анализ феноменологии "акме-форм" в жизнедеятельности человека;
- выяснение связи между профессиональным и экзистенциально-личностным развитием человека;
- выяснение механизмов и результатов воздействий макро-, мезо-, микросоциумов и природных условий на человека в период подготовки к собственному "акме" и в течение него;
- разработка стратегий организации жизни человека, которые дали ей возможность всесторонне и оптимально самореализоваться;
- совершенствование человеческой личности, помощь ей в достижении ею вершин в физическом, духовно-нравственном и профессиональном развитии;
- изучение возможностей продления акме-периода в жизни человека.

В связи с этим рассмотрим шифр специальности – 19.00.13 Психология развития, акмеология (отрасль наук: психологические науки, педагогические науки).

Психологические науки

Код	Название
19.00.01	Общая психология, психология личности, история психологии
19.00.02	Психофизиология
19.00.03	Психология труда, инженерная психология, эргономика
19.00.04	Медицинская психология
19.00.05	Социальная психология
19.00.06	Юридическая психология
19.00.07	Педагогическая психология
19.00.10	Коррекционная психология
19.00.12	Политическая психология
19.00.13	Психология развития, акмеология
19.00.13	Психология развития, акмеология.

Формула специальности:

Содержанием специальности 19.00.13 – "Психология развития, акмеология" в области психологических, педагогических наук является:

- теоретико-методологический и исторический анализ основных понятий, концепций и исследований психического развития;
- исследование процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла (от пренатального периода, возраста новорожденности до зрелости, старения и старости);
- исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека;
- изучение культурно-исторического развития психики, сравнительное изучение развития психики в разных культурах, развитие психики в антропогенезе и сравнительное изучение биологического и исторического развития психики;
- изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека;

- изучение закономерностей и механизмов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени (акме) индивидуального развития;
- разработка методов исследования и диагностики психического развития человека; разработка нормативных показателей психического развития;
- разработка методов психологического сопровождения и оптимизации показателей развития на всех этапах онтогенеза и жизненного пути;
- изучение эффективности методов психологического сопровождения развития;
- изучение особенностей деятельности практических психологов по сопровождению развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности.

Объектом исследования и формирования являются специфически человеческие особенности психической регуляции активности индивидуальных и групповых субъектов в зависимости от закономерного влияния разнообразных факторов на тех или иных стадиях психического развития.

Если в исследовании преобладает констатирующий подход (установление фактов, закономерностей), оно может быть отнесено к психологическим наукам; если выражен нормативно-ценностный, проектировочный, формирующий подход, работа может быть отнесена к педагогическим наукам. Это различие является не строгим и отдается на усмотрение диссертационных советов.

Области исследований:

1. Общие направления психологии развития и акмеологии:

1.1. Историко-методологический анализ исследований в области психологии развития. Анализ деятельности выдающихся ученых, научных организаций, разрабатывающих проблемы психологии развития.

1.2. Методологический, историко-научный анализ понятий "развитие", "рост", "изменение", "созревание", "возраст" (биологический, хронологический, социальный, психологический), "норма и аномалия развития", "нормативное и девиантное (непутевое) развитие" ит.п.

1.3. Историко-научный анализ фактов и понятий, характеризующих "детство", "юность", "молодость", "взрослость", "старость" и микровозрастные периоды этих составляющих жизненного цикла.

1.4. Движущие силы и источники психического развития человека на разных ступенях жизненного цикла.

1.5. Закономерности психического развития в онтогенезе Целостность онтогенеза и преемственность стадий развития. Внутрисистемная и межсистемная гетерохрония. Процессы акселерации и ретардации. Сенситивные и критические периоды развития. Возрастные нормативные кризисы развития. Ненормативные кризисы (биографические, профессиональные, травматические).

1.6. Проблема соотношения биологической и социально-исторической обусловленности развития. Проблемы психогенетики развития.

1.7. Факторы социальной среды: условия жизни, культуральные факторы, поведение матери и ближайшего окружения. Роль воспитания, обучения и ведущей деятельности в психическом развитии человека. Активность личности, Я-концепция, общие способности и одаренность как факторы развития личности. Личность как субъект развития.

1.8. Механизмы психического развития. Механизмы психологической защиты и стратегии совладающего поведения, как факторы, помогающие процессу развития.

1.9. Движущие силы, источники развития и пути формирования субъектов деятельности (индивидуальных и групповых). Вопросы соотношения возрастного и функционального развития (в связи с разными деятельностями и на разных возрастных ступенях).

1.10. Развитие возможностей функционирования субъектов (индивидуальных и групповых) за счет усвоения ими общественного опыта, действий, образов, понятий. Профилактика, коррекция и оптимизация развития индивидуальных и групповых субъектов деятельности на основе возможностей научения, обучения, воспитания, специальных формирующих методик ("техник", "технологий").

1.11. Стратегии и методы исследования развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности в той или иной социально значимой области, а также групповых субъектов активности.

1.12. Разработка методов психологического исследования и психодиагностики развития.

1.13. Разработка исследовательских программ и методов психологического сопровождения развития: психологической коррекции, индивидуального, группового, семейного консультирования, развивающих и обучающих программ.

2. Основные проблемы психологии развития:

2.1. Вопросы оснований периодизации психического развития в онтогенезе человека.

2.2. Особенности психического развития человека в пренатальном периоде и младенчестве. Кризис новорожденного. Механизмы адаптации новорожденного. Психологическая готовность к материнству. Особенности эмоциональной жизни младенца. Феномен госпитализма.

2.3. Психическое развитие человека в раннем возрасте. Кризис трех лет (причины, проявления, пути разрешения).

2.4. Психическое развитие человека в дошкольном возрасте. Особенности развития Я-концепции, полоролевой идентификации. Условия усвоения дошкольником нравственных норм и особенности формирования нравственных чувств, этических эталонов и самооценки. Формирование готовности к обучению. Кризис семи лет. Семейная депривация и ее влияние на развитие ребенка.

2.5. Психическое развитие человека в младшем школьном возрасте. Рефлексия, анализ, планирование действий как важные новообразования младшего школьного возраста. Развитие личности, особенности Я-концепции, самооценки младшего школьника. Развитие эмоционально-волевых процессов и качеств, особенности усвоения моральных норм, понятий, правил поведения.

2.6. Адаптация ребенка к школе как освоение новой социальной ситуации. Место и значение видов деятельности в психическом развитии (игра, спорт, занятия художественной деятельностью, посильные формы труда и др.). Социальная жизнь младшего школьника. Особенности психического развития при разных вариантах обучения.

2.7. Психическое развитие в подростковом возрасте. Половое созревание и социализация. Формирование личности.

2.8. Развитие познавательных мотивов, процессов познания, отношения к учебным предметам у подростков. Значение внеучебных видов деятельности для психического развития. Личностное и профессиональное самоопределение.

2.9. Значение и роль общественных, культурных условий, общения со сверстниками и старшими в социализации подростка. Индивидуальные и половые различия в особенностях психического развития подростков. Кризис подросткового возраста.

2.10. Психическое развитие человека в юношеском возрасте. Формирование профессиональной направленности и процессы профессионального самоопределения как новообразования возраста юности. Направленность на самовоспитание и самообразование, возрастание способности к саморегуляции.

2.11. Особенности общения и принадлежности к группе в юности. Значение и роль "молодежных субкультур" для психического развития. Любовь и дружба, мечты, идеалы в возрасте юности и их значение для психического развития. Сексуальное поведение и профилактика его нарушений. Причины девиантного, асоциального поведения и пути их предупреждения. Особенности воспитательно-учебной работы с девушками и юношами.

2.12. Молодость (ранняя взрослость) как начальный период взрослости. Направленность на формирование устойчивой структуры жизни. Принятие социальной ответственности, овладение профессией, Вступление в брак, формирование материнской, отцовской позиции.

2.13. Динамика психофизиологических и сенсорно-перцептивных функций взрослого человека. Факторы сохранности психофизиологических функций в период взрослости. Особенности развития attentionных, мнемических и мыслительных функций.

2.14. Особенности развития личности и проблема становления индивидуальности в период взрослости. Основные задачи разных периодов взрослости. Перестройка ценностно-смысловой сферы. Проблема поиска смысла жизни. Основные направления самоактуализации взрослого. Жизненный путь человека как история субъекта и личности. Типологии жизненного пути. Кризисы периода взрослости.

2.15. Период геронтогенеза. Биологические и социальные критерии и факторы старения. Факторы продолжительности жизни. Динамика развития интеллектуальных функций в поздних возрастах. Роль личности и субъекта деятельности в динамике старения. Коммуникативный потенциал в период старения. Психологический витаукт. Подготовка к постпрофессиональной жизни. Потенциал трудоспособности и долголетие. Направления самоактуализации в позднем возрасте. Качество жизни пожилых людей.

2.16. Кризис позднего возраста и особенности его протекания. Психологическая поддержка пожилых людей. Проблема психологической помощи престарелым и безнадежно больным людям. Культурные традиции отношения к смерти и достойного ухода из жизни.

3. Основные проблемы акмеологии:

3.1. Методологический, историко-научный анализ понятий, обозначающих высшие стадии, качества, уровень развития и его разнообразные характеристики ("акме", "зрелость", "компетентность", "профессионализм", "культура"), разные характеристики способа самой изменяющейся, совершенствующейся системы ("организация", "регуляция", "конструктивность", "оптимальность", "проектирование" ит.д.), специфику законов акмеологии ("алгоритм", "стратегия", "рефлексия" ит.д.), способ использования человеком своих природно-жизненных ресурсов ("индивид", "организм", "работоспособность", "трудоспособность", "дееспособность", "цена деятельности", "длительность трудовой жизни", "карьера", "профессиональное долголетие" ит.д.).

3.2. Прослеживание зависимостей между индивидуальными, личностными и субъектными характеристиками взрослого человека и особенностями его формирования и развития на предшествующих его взрослости этапах, а также воздействия на них его собственного жизнетворчества. Взрослость и зрелость.

3.3. Научное освещение феноменологии акме, определение его сущностных характеристик, разработка теоретико-методологических основ акмеологии, описание ее статуса, места в системе наук, определение и описание количественно-качественных характеристик феномена акме на уровне индивида, субъекта деятельности, личности, индивидуальности, группы, общности.

3.4. Выявление условий и факторов (в широком понимании), способствующих или препятствующих движению к акме и достижению вершин в развитии.

3.5. Личность как субъект акмеологического развития. Саморазвитие и самореализация как компоненты акмеологического развития. Самость как феномен системной целостности "человек". Самость и субъектность. Феномены самости.

3.6. Культура как механизм и интегральный показатель акмеологического развития человека.

3.7. Формирование субъекта деятельности в период "акме". Стадии профессиональной жизни. Кризисы профессионального развития и факторы их преодоления. Динамика становления профессионализма и условия достижения вершин профессионального мастерства. Возможности обучения в зрелых возрастах.

3.8. Проблема разработки и усвоения алгоритмов продуктивного решения профессиональных задач и путей овладения мастерством, профессиональной культурой (в разных профессиях и на разных ступенях взрослости).

3.9. Факторы расцвета творческой активности и профессиональной деятельности.

3.10. Проблема достижения взрослым человеком профессиональных вершин (в разных областях приложения сил).

3.11. Проблема соотношения календарного возраста и наивысших достижений человека в деятельности.

3.12. Вопросы самопознания, саморегуляции, самосоздания человека как профессионала.

3.13. Проблемы создания средств программно-целевого моделирования и прогнозирования профессиональной деятельности.

3.14. Создание диагностических и коррекционных методов, средств (в частности средств компьютеризованных), обеспечивающих оценку и совершенствование готовности индивидуальных, групповых субъектов к профессиональному обучению, профессиональной деятельности, а также обеспечивающих отслеживание процессов профессиональной адаптации и профессионального роста кадров.

3.15. Инвариантные психолого-акмеологические особенности, характеризующие успешных и неуспешных профессионалов.

3.16. Проблемы развивающих методов, стимулирующих самопознание, самокоррекцию профессионалов, их рефлексивную саморегуляцию, самоорганизацию, проявления творчества.

3.17. Вопросы обеспечения интенсификации профессионального самостановления и саморазвития средствами деловых, имитационных, организационно-деятельностных игр (в разных профессиях и на разных ступенях взрослости).

3.18. Проблема средств (в частности компьютеризованных), обеспечивающих раскрытие творческих возможностей, интенсификацию эвристического мышления и других ценных качеств, развитие профессиональной культуры.

3.19. Проблемы изучения и описания различных видов профессиональной деятельности.

3.20. Проблемы выработки стратегий смены профессий, непрерывного профессионального образования, внедрения психологических акмеологических знаний в практику.

3.21. Прослеживание общего, особенного и единичного в достижении малыми и большими общностями своих акме и описание и классификация основных характеристик этих акме.

3.22. Качественное и количественное своеобразие общностей людей, организаций на разных ступенях их развития (прежде всего, в аспекте возникновения благоприятных или противодействующих условий для наивысших социально значимых достижений).

3.23. Теория и практика создания психологических, акмеологических служб, ориентированных на оптимизацию психического развития человека на разных стадиях этого процесса.

3.24. Проблемы и направления, связанные с подготовкой специалистов в области психологии развития, акмеологии.

Среди *перспективных и нерешенных задач* как общей (базовой), так и прикладной акмеологии выделяются следующие:

- разработка психотехник профессионального самоопределения личности и определение связей такого самоопределения с личностной сферой человека;
- разработка проблем, связанных с механизмами формирования у личности профессиональной мотивации, потребностей в актуализации профессионально-личностного потенциала;
- исследование деятельности отдельных коллективов как целостной профессиональной системы;
- разработка методического инструментария, с помощью которого можно было бы диагностировать достигнутый уровень профессионализма как отдельным специалистом, так и всем трудовым коллективом;
- длительное и систематическое исследование профессиональной карьеры специалистов высшего уровня профессионального мастерства, изучение и обобщение авторских систем их деятельности.

В целом, акмеология направлена на *поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации человека в различных сферах, его самообразования, самокоррекции, самоорганизации; в широком смысле предметом акмеологии являются процессы и механизмы совершенствования индивида, индивидуальности, субъекта*

труда и личности в жизнедеятельности, профессии, общении, позволяющие достичь оптимальных путей самореализации в личностно-профессиональной сфере.

В этой связи показательными являются исследования Н.В.Кузьминой, которые свидетельствуют, что настоящими профессионалами становятся примерно 5-10% занятых в определенных видах профессиональной деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ

Критика акмеологии научным сообществом

Однако *некоторые исследователи считают, что акмеология как наука и самостоятельная дисциплина не имеет основания*, подкрепленного конкретной методологией, поскольку развитие человека предполагает определенную цель и в идеале ориентируется на достижение вершинных качеств человека в процессе его развития (которые так или иначе реализуются в состоянии творчества), обнаруживая определенную мотивацию реализации человеком вершинных достижений и самореализации творческого потенциала, что по содержанию приближается к понятию "самодвижение", основные положения которого сформулировал еще Платон, и которые в настоящее время изучаются синергетикой. Таким образом, указанный процесс входит в предметную сферу некоторых гуманитарных наук (в частности, психологии развития, психологии труда, возрастной психологии, креативной педагогики, психологии творчества, философии и др.), которые также изучают и реализуют указанные выше аспекты акмеологии. Именно поэтому многие психологи считают акмеологию отраслью психологической науки, которая, хотя и возникла на пересечении естественнонаучных, общественных и гуманитарных дисциплин, подобно психологии также изучает феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени зрелости, особенно в условиях достижения им высшей ступени в этом развитии¹³⁵.

Поэтому некоторые исследователи считают акмеологию "разделом психологии" (что и зафиксировано в паспорте специальности) и акцентируют внимание на ее недостаточности как науки. Это, в свою очередь, приводит к тому, что в России прекращают деятельность некоторые советы по защите диссертаций по акмеологии, сокращаются наборы в аспирантуру, ликвидируются акмеологические специализации в некоторых высших учебных заведениях¹³⁶, что говорит о кризисе акмеологического знания. Так, по мнению В.Г.Зыкина и других исследователей, акмеология как молодая наука несмотря на ее некоторые весомые научные результаты, обнаруживает определенные "*просчеты*".

Во-первых, несмотря на констатацию уникальности и самостоятельности акмеологического знания, оно находится в фазе формирования своего теоретико-методологического базиса и часто пересекается с психологическим знанием, которое акмеологи стремятся облачить в "акмеологические одеяния".

Во-вторых, в акмеологии очень мало исследований, объект которых был бы чисто акмеологическим, поскольку во многих акмеологических исследованиях часто фигурируют студенты, военнослужащие, в отношении которых не совсем некорректно вести разговор об их пиковых, вершинных достижениях. При этом когда речь идет об "акмеологических факторах, условиях" развития профессионализма, личностно-профессиональных качеств субъектов образовательного процесса, то эти факторы часто можно считать определенными психолого-педагогическими, организационными условиями, а в акмеологических моделях, фигурирующих в психолого-педагогических исследованиях, которые строятся на основе так называемого "акмеологического подхода", крайне трудно вычленивать их сугубо акмеологическое содержание. Подобным же образом, крайне трудно вычленивать акмеологическое содержание в используемых акмеологами приемах, методах, формах работы, поскольку они относятся к психолого-педагогической практике.

В-третьих, обнаруживается тенденция монополизировать категорию "профессионализм", сделать ее чисто акмеологической, несмотря на то, что эта категория исследуется в предметных сферах профессиональной педагогики, социологии, психологии труда, философии.

¹³⁵ Основы психології / За заг. ред. О.В. Киричука, ВА. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С.114-115.

¹³⁶ Зыкин В.Г. Проблема кризиса в акмеологии // В.Г.Зыкин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 1 (13). – С. 82-90. – С. 82.

В-четвертых, существует проблема дифференциации акмеологии (вычленения ее аспектов и структуры), когда можно говорить о реализации содержания "акмеологического знания" в сфере других предметных областях, что привело к появлению таких направлений акмеологии, как фундаментальная акмеология, акмеология управления, медицинская, педагогическая, военная, социальная, политическая, синергетическая, дифференциальная акмеология и др. При таких условиях возникает вопрос об особенностях акме и его достижении в социальной, политической сферах.

В-пятых, отдельного глубокого обсуждения заслуживает проблема "**законов акмеологии**". На сегодняшний день в акмеологии сформулировано несколько законов, например **закон личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала и самовыражения личности в профессии**¹³⁷ (устанавливает взаимозависимость между процессом становления профессионального мастерства и формированием личностной целостности, когда констатируется, что движущей силой личностно-профессионального развития выступают различные противоречия между перспективным, потенциальным и существующим; раскрывается содержание личностно-профессионального развития в контексте изменения соотношения индивидуализации и социализации, умножения потенциала, изменения мотивационно-смысловой и потребностной сфер личности, расширения объектного и предметного полей деятельности, повышения психологической культуры). Кроме того, некоторые авторы пишут и о некоторых других законах¹³⁸.

Закон самовыражения личности в профессии (описываются процессами и механизмами профессионального самоопределения, самоутверждения, самореализации, развития профессионального образа "Я" и личностно-профессионального роста в контексте самовыражения личности в профессии).

Можно также говорить и о сформулированном В.М.Гладковой и С.Д.Пожарским "**законе вершинности**", который "составляет основание для социального оптимизма" и выражает "динамику взаимодействия между акме и кате". Согласно этому закону, "любая система за время своего существования хотя бы один раз проходит в своем развитии через состояние наивысшего подъема – акме в котором наиболее полно раскрываются ее сущностные свойства. В связи с этим, угасание и скатывание в кате – временные явления, лишённое негативного оттенка, смысл чего заключается в обновлении, в возникновении новых форм вещей, живых существ и др. Проявление закона вершинности – это стремление к росту, утверждению бытия различных явлений мира"¹³⁹.

Главные акмеологические законы успешного развития человека:

– **гармония** (условие стабильности), которая базируется на принципах относительной завершенности и самостоятельности, гармоничного соотношения и строгой иерархической последовательности, необходимости и достаточности, интегральности;

– **истина** (основа надежности) – основывается на принципах целесообразности, научности, возможности, практической направленности;

– **гуманность** (источник радости и здоровья) – ориентируется на принципы природосообразности, посильности, доступности, привлекательности, многофункциональности.

Приведенные акмеологические законы базируются на определенных **аксиоматических основах**¹⁴⁰. Приведем главные из них.

Социально-антропологический характер акмеологических законов и закономерностей позволяет выявить взаимосвязь экзистенциально-природных особенностей, сущностных характеристик человека и социальных условий его жизнедеятельности.

¹³⁷ Деркач А.А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов. – М.: МПА 1998. – 148 с.

¹³⁸ Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. ; Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Руткевич. – М.: Изд-во института психотерапии, 2004. – 287 с. ; Бодалев А.А. Предмет акмеологии / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 3 – 4. ; Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. ; Хозяинов Г.И. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 208 с.;

¹³⁹ Гладкова В.М. Акмеология і катабологія: теоретичні аспекти / В.М.Гладкова, С.Д. Пожарський // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 97-102.

¹⁴⁰ Акмеология в вопросах и ответах / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Издательство НПО "МОДЭК", 2007. – 248 с.

Критериальный характер акмеологических законов и закономерностей позволяет не только объяснять, но и прогнозировать особенности движения человека жизненным путем, а также стратегии в достижении акме и самореализации.

Целевой характер акмеологических законов и закономерностей дает возможность при разработке процедур диагностирования и построения технологий акме-ориентированного развития человека и социума опираться на оптимальность, высокий уровень совершенствования.

Однако, как считает В. Г. Зыкин, эти законы не обнаруживают глубокой доказательной базы, имеют вероятностный характер, а их описание не имеет конкретной формы, диапазон их действия строго не определен, указана только их связь со зрелостью личности, что можно трактовать как этап в процессе жизнедеятельности человека.

В-шестых, содержание эмпирических акмеологических исследований трудно отличить от психологических и педагогических исследований, поскольку часто избираются общие с психологией и педагогикой объекты исследования, к которым применены психолого-педагогические подходы, принципы, методы, интерпретации, когда исследованию подлежат не акмеологические объекты, а достигнутые результаты в личностно-профессиональной сфере, далекие от акме¹⁴¹.

При этом акмеология многое заимствовала из **синергетики**. Акмеология как наука о вершинах достижений в жизнедеятельности и развитии человека обнаруживает важнейших ресурс *синергетической методологии*, когда синергический подход к анализу действительности в сфере акмеологии, как отмечают ее разработчики, предстает фундаментальным принципом. Так, акмеология, подобно синергетике, обнаруживает необходимость в преодолении классического лапласовского принципа детерминизма, в соответствии с которым любая внешняя причина действует непосредственно и однозначно определяет конечный результат влияния. Как и синергетика, акмеология обнаруживает черты междисциплинарной науки, поскольку акмеология призвана создать научный аппарат, который бы позволил адекватно отражать процесс эффективного развития и становления человека во всей совокупности его качеств, обнаруживая методологическую проблему ликвидации терминологических дискуссий и объединения понятийного аппарата психологии, медицины, педагогики и других предметных областей в единственном акмеологическом тезаурусе, что предполагает решения задачи объединения и упорядочения дескриптивного аппарата экономики, этики, этнологии, социологии, психологии и педагогики с учетом социогенеза¹⁴².

В целом, акмеология, подобно синергетике, направлена на реализацию принципа целостности, поскольку акме человека, который находится в фокусе изучения акмеологии, здесь понимается как гармоничное единство психологических и социальных установок, в сфере чего достигается полнота бытия в рамках индивидуального состояния¹⁴³. *Важнейшим общим исследовательским полем как синергетики, так и акмеологии является изучение процесса трансформации, перехода человека к новым качественным состояниям – акмевершинам, которых в жизни человека может быть несколько.* Данная трансформация реализуется, как фазовый переход, то есть как некое критическое явление – диалектический процесс перехода количества в качество, что реализуется на уровне общенаучной (философской) методологии. *Поэтому анализ процесса достижения акме человеком должен включать анализ так называемых фазовых (критических) состояний, являющихся фундаментальной характеристикой движущихся и изменяющихся предметов и явлений Вселенной.*

В-седьмых, акмеология, стремясь изучать узкий предмет (акмеология в отличие от других наук исследует сугубо процессы развития зрелой личности; если же рассматривать направления такого развития, то акмеологию интересует только прогрессивное развитие зрелой личности, направленное на достижение вершин в этом развитии¹⁴⁴), тем не менее вынуждена расширять эту узкую сферу в силу целостности человека в онто- и филогенезе, когда утверждает, что началом процесса профессионализации должен быть ранний этап развития личности – таким образом, акмеология

¹⁴¹ Зыкин В.Г. Проблема кризиса в акмеологии // В.Г.Зыкин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 1 (13). – С. 82-90. – С. 85-88.

¹⁴² Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106

¹⁴³ Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с. – С. 164.

¹⁴⁴ Акмеология: учебн. пособ./А. Деркач, В. Зыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – С.38

здесь призвана рассматривать вопрос об отличительных признаках акме и условиях их реализации, которые должны актуализироваться в дошкольном, школьном возрасте и в юности¹⁴⁵.

В-восьмых, проблемой в акмеологии выступает также и феномен зрелости человека. "Зрелость" (взрослость) в словарной педагогической литературе (А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский) трактуется как самый продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человеческой личности. Хронологические рамки этого периода довольно условны и определяются моментом завершения юности и началом периода старения. Бывают попытки разделения зрелости на стадии: молодости, расцвета, собственно зрелости и др.¹⁴⁶. Поэтому еще Б.Г.Ананьев обратил внимание на проблему определения объективных критериев зрелости человека, выступающего многогранным существом, которое характеризуется соматическим, половым, биологическим, социальным, личностным и другими аспектами зрелости. При таких условиях наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская зрелость), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (работоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях¹⁴⁷, что заставляет Б.Г. Ананьева говорить о **глобальной зрелости**, понимание которой в рамках акмеологии не достигнуто.

Таким образом, обнаруживаются расхождения в определении зрелого человека/личности: "В психологии исследователи выделяют следующие характеристики зрелой личности: развитое чувство ответственности, потребность в заботе о других людях, способность к активному участию в жизни общества и к эффективному использованию своих знаний и способностей, к психологической близости с другим человеком, к конструктивному решению различных жизненных проблем на пути наиболее полной самореализации Потребность в саморазвитии, самоактуализации является основной составляющей зрелой личности с точки зрения гуманистической психологии. Приоритетную роль идеи саморазвития, самосовершенствования и самокоррекции играют и в акмеологии личности, для построения которой особенно важно сочетание самоактуализации и самотрансляции"¹⁴⁸. Следовательно, в акмеологии отсутствует общепринятое четкое определение зрелого человека в соответствии с определенными критериями и показателями¹⁴⁹.

В-девятых, одни из главных основателей акмеологии, Б. Г. Ананьев и А.А.Реан, включали в предметное поле акмеологии такие уровни анализа человека, как индивидуальный, личностный, субъективно-деятельностный, индивидуальностный, когда вершинные достижения реализуются человеком как индивидом, личностью, субъектом деятельности и индивидуальностью. Следовательно, имеем определенное распыление предмета изучения акмеологии, что делает ее междисциплинарной отраслью, которая должна объединить предметные области исследования, относящиеся к философии, педагогике, психологии, культурологии, истории, политологии,

¹⁴⁵ Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособ. /А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин и др. – Астрахань, 2000. – С.65.

¹⁴⁶ Пальчевский С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 17.

¹⁴⁷ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2-х т. /Под ред. А.А.Бодалева, Б. Ф.Ломова. – Т. 1. – М., 1980. – С.7.

¹⁴⁸ Пальчевский С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 17.

¹⁴⁹ В этом ракурсе интересны **показатели личностной зрелости**, которые выступают акмеологически критерием качества образования и развития старшего подростка на пороге юношеского возраста и средней школы: владение системой предметных знаний, необходимых для обучения по базовому стандарту полного среднего образования; сформированность "Я-концепции" личности, адекватной самооценки и способности к саморегуляции поведения и деятельности; высокая мотивация достижения успеха в выбранном профиле обучения; психофизиологические знания старшего подростка-юноши о себе; его умения организовать здоровый образ жизни; гуманистическая позиция в общении и взаимодействии с людьми разного возраста, духовно-нравственные ориентации. При таких условиях зрелая личность обладает следующими качествами: имеет широкие пределы "Я" и может посмотреть на себя "со стороны"; способна к теплым, сердечным социальным отношениям, проявляет сочувствие и терпимость; демонстрирует эмоциональную саморегуляцию и самовосприятие, а не озлобляется внутренне; демонстрирует реалистичное восприятие мира, опыт, не искажает факты и устремляется на достижение личностно значимых и реалистичных целей; демонстрирует способность к самопознанию и чувство юмора, имеет четкое представление о своих сильных и слабых сторонах; обладает целостной жизненной философией, системой ценностей, которые наделяют значением и смыслом практически все, что этот человек делает. Показатели же социальной зрелости как акме-формы выпускника школы и качества образования заключаются в: системности знаний о мире, целостности мировоззрения, включая знания о человеке; устойчивости профессионального выбора и высокой мотивации достижения жизненного успеха; способности к саморегуляции поведения, адаптации в социуме и самореализации в легитимной деятельности; готовности к сохранению своего здоровья в условиях интенсивного обучения и труда, к созданию здоровой семьи, к ответственности в принятии решений в половой жизни; устойчивости социально-нравственных ориентаций, гражданской позиции; высоком морально-духовном потенциале развития личности (Г.Олпорт, В.Н. Максимова, С. С. Пальчевский).

конфликтологии, социологии, экономике, криминологии (изучает "антиидеал" человека, что позволяет реализовать модель социально незрелой личности и поэтому более полно определить параметры социально зрелого человека) и др. Это, в свою очередь, приводит к тому, что сама акмеология оказывается дифференцированной на педагогическую, фундаментальную, синергетическую и др. акмеологии.

При этом признается, что взаимоотношения между акмеологией и психологией "довольно запутаны". Несколько подробнее их рассмотрел А.А. Реан. В его определении акмеологии обнаруживается, что, с одной стороны, акмеология более узкая область, чем психология, а с другой, – более широкая. Более узкая она потому, что проблема зрелости человека, хотя и является значимой, однако не охватывает все предметное поле психологии, поскольку последняя изучает человека в онтогенетическом плане на всех возрастных этапах; в личностном плане – не только социально зрелую личность, но и личность инфантильную, делинквентную, асоциальную и т.д.; в субъективно-деятельностного плане – не только вершины профессионализма, но и психологию профессиональной деятельности вообще. Акмеология, с другой стороны, шире психологии, что проявляется в том, что проблема зрелости человека – это проблема не только психологии, но и целого комплекса других наук о человеке: социологии, медицины, физиологии и т. д. В этом плане акмеология определенным образом похожа на геронтологию, которая также выступает комплексной научной дисциплиной¹⁵⁰.

Проведя анализ предметного поля акмеологии, А.А. Реан попытался выяснить место акмеологии в системе научного знания: *эмбриология → педология (физиология ребенка, педагогика, педиатрия) → акмеология → геронтология*¹⁵¹. Согласно этому взгляду, акмеология направлена на изучение человека, находящегося на вершине своего возрастного жизненного пути. Но такой взгляд противоречит акмеологии как междисциплинарной научной отрасли.

Указанные многочисленные методологические проблемы акмеологии, по мнению ее сторонников, связаны с "болезнью ее роста" и не приводят к нивелированию акмеологии как междисциплинарной науки.

Актуальным поэтому является **обоснование методологической базы акмеологии и реализацию этой базы на конкретном психолого-педагогическом уровне**. Данное обоснование в его наиболее полном акмеологическом виде приводится ниже и является авторским вкладом в педагогическую акмеологию.

Разработка методологии акмеологии

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что разработка методологии акмеологии должна идти с основ, то есть опираться на главный критерий/принцип акмеологии как науки – **динамико-вершинно-телеологический**, предполагающий, что предметы и явления рассматриваются и анализируются акмеологией в контексте трех аспектов:

- 1) динамический аспект существования предметов и явлений, связанный с анализом развития как процесса их изменения в направлении определенных целей/цели;
- 2) целевой аспект существования предметов и явлений, связанный с анализом условий достижения множества целей на траектории развития и определения параметров этих целей;
- 3) вершинный (экстремальный) аспект существования предметов и явлений, связанный с анализом условий достижения высших целей (высшей цели) и определения параметров этих целей.

Три представленных аспекта так или иначе реализуют феномен локально-глобальных целей в контексте их параметров и условий достижения.

Таким образом, **цель выступает фундаментальным и одновременно аксиоматическим принципом акмеологии**. В данном случае цель есть необходимый и достаточный фундамент для кристаллизации методологической базы акмеологии.

Цель, с одной стороны, есть **смысл** ("смысл есть мысль о цели"; цель – есть смысл существования, то есть то, ради чего существует все, что существует). С другой стороны, цель есть **целое** как завершение развития предметов и явлений, что предполагает достижение состояния

¹⁵⁰ Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 19.

¹⁵¹ Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М., СПб. Еврознак. –2004. – 416 с.

целостности/совершенства (данный вывод подтверждается также и этимологической близостью слов "цель", "целое", "целомудренный", "goal", "whole", "holomity").

Именно анализ **цели** как фундаментального феномена развивающихся предметов и явлений выступает процедурой построения методологии акмеологии. Рассмотрим несколько направлений анализа категории цели, которые позволяют построить **методологию** акмеологии и отразить ее **практические** аспекты.

(1)

Документы в области образования позволяют утверждать, что целью образовательной системы и школы как социального института выступают:

- а) гармоничная/всесторонняя личность,
- б) компетентный/творческий специалист и
- б) гражданин, способный поддерживать гармоничные социальные отношения.

Философский принцип единства, целостности мира, в котором мы живем, предполагает, что представленные три цели должны быть реализованы совместно (когда, например, развитие гражданина без развития личности не имеет смысла), и, во-вторых, реализация данных целей приводит к эффекту взаимного потенцирования (усиления), когда реализация одной из целей облегчает реализацию других.

Данное единство целей должно проистекать из их фундаментального единства, что подтверждается рассуждениями, приведенными ниже.

(2)

Системоформирующим свойством гармоничной личности (как первой цели образования) выступает свобода как способность совершать свободные поступки, с чем связаны механизмы рефлексии/самосознания. При этом свобода на уровне психологических механизмов человека связана с развитием внутренней мотивации, которая, в свою очередь, регулируется самодетерминированной надситуативной, не мотивированной внешними стимулами, активностью, выступающей творческой активностью, которая, подобно "искусству ради самого искусства", не зависит от внешней (прагматической) мотивации, поскольку выступает **целью самой себя**. Рассмотрим вторую цель образования. Высший уровень развития компетентного специалиста также характеризуется его способностью к творческой деятельности, главным качеством которой, как мы указали, выступает самодетерминированная надситуативность. Перейдем к третьей цели образования. Гражданин как человек, интегрированный в коллектив, характеризуется так называемой коллективной, то есть непрагматической, мотивацией, которая освобождает деятельность человека от эгоцентрической позиции, превращая коллективную гармоничную активность в творческую, характеризующуюся самодетерминированной надситуативностью. Таким образом, **целью развития человека выступает творческая активность, которая при этом одновременно является способом достижения трех рассмотренных образовательных целей.**

(3)

Если целью развития человека выступает состояние целостности/совершенства, то целое с позиции синергетики характеризуется как эмерджентная сущность – сущность, обладающая свойствами, которые не характерны элементам, входящим в эту целостность. Отсюда проистекает синергетический принцип "целое больше частей", который в сфере образовательных технологий обнаруживается в педагогической системе М.П.Щетинина, главным принципом которой выступает "талант – есть сумма талантов", когда для развития одного таланта/качества человека следует развивать иные таланты/качества, что предполагает всестороннее развитие человека. На уровне педагогических задач данный процесс предполагает помимо развития конкретных компетентностей/качеств участников образовательного процесса также развитие и иных компетентностей – в частности ключевых (главных) компетентностей, которые включает в себе основополагающие жизненные компетентности человека и на уровне знаний реализуются в так называемых междисциплинарных "фоновых знаниях" из общенаучной, общетехнической, общекультурной сфер. На уровне высших психических функций этот процесс предполагает развитие и слияние (гармонизация) противоположных друг другу левополушарных (**ЛП**) и правополушарных (**ПП**) психических функций, когда в одном человеке интегрируются "физик и лирик" – художественный и мыслительный типы человека.

(4)

Поскольку целое как цель и как определенная структура/система выступает основополагающим феноменом/конструктом акмеологии, то целое предполагает как единство всех аспектов, составляющих это целое, так и единство внутреннего и внешнего (человека и внешней среды), когда человек влияет на внешнюю среду и одновременно является ее элементом; поэтому внешняя среда оказывает развивающее влияние на человека. Отсюда проистекает необходимость в формировании внешней – акмеологической – развивающей социально-педагогической среды, которая удовлетворяет нескольким требованиям.

С одной стороны, акмесреда должна обеспечивать развитие разнообразных талантов/качеств человека (принцип всестороннего развития), что на уровне высшей нервной деятельности предполагает соединение в одном лице "физика и лирика" – правополушарного эмоционально-образного и левополушарного абстрактно-логического аспектов познания и освоения человеком действительности.

С другой стороны, такая среда должна обеспечить развитие самосознания человека (высшей цели его развития), которое как самодостаточная, самодетерминированная, внутренне мотивированная творческая, свободная сущность открыта неопределенности, хаосу, абсурду, парадоксу и формируется именно в **зонах неопределенности**. Таким образом, акмесреда должна обеспечивать реализацию этой неопределенности/парадоксальности как на уровне учебной деятельности в виде системы **творческих заданий** (создающих состояние когнитивной неопределенности), так и на уровне социально-педагогических характеристик этой среды, которая должна быть достаточно противоречивой и парадоксальной – соединять два противоположных принципа: принцип жестких требований к участникам образовательного процесса и принцип полной их свободы в контексте саморазвития (самовоспитания, самообразования). В сфере педагогического процесса данное соединение противоположных принципов предполагает реализацию "жестких" образовательно-профессиональных стандартов в процессе учебной деятельности на фоне "нежестких" психологических тренингов, в ходе которых формируется свободное самосознание, творческое начало человека. Отметим также, что в условиях традиционной педагогической парадигмы именно тренинговая форма в целом позволяет обеспечить развитие у участников образовательного процесса разнообразных талантов/качеств, многие из которых не могут быть развиты в контексте традиционного достаточно профилированного образования. При этом само соединение в образовательном процессе рассмотренных жестких (стандартных) и нежестких (тренинговых) форм обучения также выступает источником противоречий; также данным источником противоречий выступает и сама человеческая жизнь с ее многочисленными драматическими и, порой, трагическими перипетиями.

(5)

Поскольку развитие выступает аксиоматической категорией акмеологии, а само развитие подчиняется **универсальной синергетической парадигме развития** (фиксирующей три диалектических этапа любого развития: тезис – антитезис – синтез), то это обстоятельство обнаруживает **универсальный механизм достижения человеком целей**, поскольку третий этап развития любого предмета и выступает высшей, предельной целью (смыслом) этого развития.

Представленный методологический принцип 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. Одновременно высшая третья стадия есть спиралевидное повторение первой, но на более высоком уровне развития. Отсюда проистекает парадигма цикличности, а также становится понятным обращение Христа ко взрослым людям "будьте как дети"¹⁵², поскольку возвращение в детство с его спонтанно-творческим, сказочно-игровым, эмоционально-образным ресурсом делает взрослого человека пластичным и креативным.

В данном контексте становится понятным сентенция С.Б.Церетели о том, что "истина есть единство противоположностей", а также проясняется смысл фундаментального свойства мышления человека – **дипластии** как способности соединения противоположностей, то есть способности

¹⁵² См. японскую поговорку: "в пять лет ребенок гений, в двенадцать – талантлив, в двадцать – обычный человек".

воспринимать абсурд, интегрируя в одной логической плоскости несовместимые понятия, вещи, отношения, что находит отражение в ориентальной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым". Это положение иллюстрируется ориентальной характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей"

Приведем **несколько примеров** использования методологического базиса акмеологии (универсальной синергетической парадигмы развития).

Определим высшую **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 высшую **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 приурочивание 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 духовно-моральных особенностей этого поступка.

Данная модель на уровне высших психических функций приобретает такой вид: а) сначала цель утверждается на уровне правополушарной эмоционально-образной иррациональной многозначной формы жизнедеятельности человека и способа познания и освоения действительности (то есть цель отражается на эмоционально-образном уровне), б) потом данная эмоционально-образно воспринятая цель начинает отрицаться левополушарной абстрактно-логической рациональной однозначной формой жизнедеятельности, познания и освоения действительности человеком – здесь цель теперь уже отражается на теоретическом уровне и подвергается рационализации (логическому анализу); в) потом осуществляется соединение эмоционально-образного восприятия/ощущения цели с ее рационально-аналитическим описанием/пониманием (см. педагогическую систему В.Ф.Шаталова, а также нашу технологию решения проблемы, проблемной ситуации¹⁵³).

¹⁵³ Брандес В.М., Вознюк А.В. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. – Житомир, 2003. – 41 с.

(6)

Поскольку развитие с позиции синергетики обнаруживает принципиальный аспект – фазовое состояние, в которое развивающаяся система входит, когда перестает быть старой и еще не начинает быть новой (это этап деиерархизации развивающейся системы), то использование данного промежуточного нейтрально-хаотического фазового состояния также должно рассматриваться как акмеологическая процедура (метод).

В связи с этим рассмотрим синергетическую модель развития, в которой фиксируется чередование фаз упорядоченной (иерархической) и неупорядоченной (деиерархической) структуры системы¹⁵⁴, а также три фазы развития (становление, равновесие, деградация), которые рассматривает Н.Н. Александров¹⁵⁵.

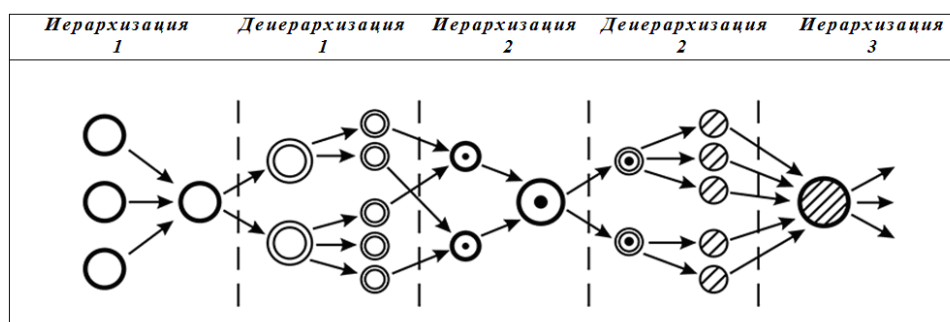


Рис. 52 Синергетическая трехфазная модель развития

Представленная синергетическая схема движения и развития, которая предполагает смену двух состояний – иерархизации и деиерархизации – объясняет **механизм информационно-энергетического усложнения развивающихся систем**, поскольку этап деиерархизации системы означает распад устоявшихся системных связей, что приводит к уменьшению уровня сложности системы и увеличению количества ее элементов, то есть увеличению энтропии. Однако не следует забывать, что данная система в состоянии деиерархизации выступает открытым диссипативным образованием, способным обмениваться с внешней средой информацией и энергией, что предполагает поглощение этой системой энергии из внешней среды, что приводит к уменьшению уровня ее энтропии и способствует вхождению системы в этап иерархизации с последующим восстановлением состояния целостности системы, которая в предыдущем состоянии деиерархизации увеличила количество элементов. Интеграция этих элементов в новую системную целостность создает новую – иерархическую – структуру, более сложную, чем предыдущая, вследствие увеличившегося количества элементов.

Как видим, синергетическая схема чередования иерархической и деиерархической фаз развития любой системы предполагает, что система при этом проходит нейтральную нейтральную бифуркационную точку своего развития – состояние динамического хаоса, выступающего **упорядоченной и упорядочивающей** сущностью ("Вблизи точки возникновения неустойчивости можно провести различие между устойчивыми коллективными движениями (модами). Устойчивые моды подстраиваются под неустойчивые и могут быть исключены. Остающиеся неустойчивые моды служат в качестве параметров порядка, определяющих макроскопическое поведение системы. Получающиеся в результате такой процедуры уравнения для параметров порядка можно сгруппировать в несколько универсальных классов, описывающих динамику параметров порядка. Некоторые из этих уравнений напоминают уравнения, описывающие фазовые переходы первого и

¹⁵⁴ Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.; Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.

¹⁵⁵ Александров Н.Н., Зырянова Т.В. Проблемы художественной герменевтики и акмеология / Сборник статей. Под ред. Н.Н. Александрова. – М.: Издательство Академии Тринитаризма. 2012. – 86 с.; Александров Н.Н. Проблемы художественной композиции. – М.: Изд-во Академии Тринитаризма, 2012. – 210 с.

второго рода в равновесных физических системах. Однако возникают и новые классы, например описывающие пульсации или колебания¹⁵⁶).

В этом случае процесс развития приобретает такой вид:

*иерархическое состояние системы (тезис) →
состояние динамического хаоса (синтез) →
деиерархическое состояние системы (антитезис).*

Касательно **диалектического механизма развития** в рамках первой его модели, можно говорить о **законе энантиодромии**, согласно которому все рано или поздно переходит в свою противоположность. Выводы Ч. Дарвина, который считал, что виды животных, которые возникли из скрещивания, обнаруживают тенденцию к возвращению к первобытному состоянию, подтверждают сказанное выше. Интересно, что исходя из этой гегелевской формулы, Н. Г. Чернышевский пришел к выводу, что частная собственность на землю и на средства производства в третьей фазе развития человечества станет общественной, как это было во времена первобытнообщинной формации.

Подобно Аристотелю и Канту, Гегель полагал, что сущность жизни следует искать в определенной цели, являющейся причиной существования и развития живого. Гегель полагал, что конечное, или результат, есть в такой же мере и первое, с чего начинается движение¹⁵⁷.

Рассматриваемое фазовое состояние как, в определенном понимании, результат соединения противоположностей (старого и нового состояния развивающейся системы), во-первых, обеспечивает фундаментальный механизм мышления, заключающийся в соединении право- и левополушарных функций, что реализуется в **дипластии** – присущем только человеку свойстве соединять противоположные психологические состояния, а также противоположные, исключаящие друг друга ментальные объекты, что на уровне языка реализуется в виде оксиморона ("живой мертвец", "гениальная тупость", "сильная слабость").

Во-вторых, именно в фазовом состоянии, как учит синергетика, система открыта сверхмалым воздействиям, в результате чего в данной системе формируются новые векторы/цели развития – аттракторы. В силу нейтрально-хаотической граничной природы фазовых состояний, они могут получать мистические интерпретации, поскольку именно в нейтрально/граничных состояниях обеспечивается как целостность системы (когда параметрически разнообразные части системы утрачивают свои особенности, и различия между ними стираются, посредством чего они приходят к единству друг с другом), так и ее связь с глубинным механизмом единства Вселенной, который обеспечиваются этим **нейтрально-хаотическим модусом**, и который на уровне современного естествознания реализуется как в феномене **физического вакуума** (соотносимого с эфиром древних), так и в виде "формирующей причинности" Р. Шелдрейка как фактора целостности Вселенной, обеспечивающего формирование предметов этой Вселенной. На уровне высших психических функций фазовое состояние реализуется в процессе синхронизации право- и левополушарных функций человека, в результате чего, как показывают энцефалографические исследования, человек погружается в состояние медитации/молитвы/творчества¹⁵⁸.

На уровне педагогической технологии данное фазовое состояние реализуется как в "**методе взрыва**" А.С. Макаренко, так и в разрабатываемой нами **технике микротранса**, которые используют нейтральное фазовое состояние.

Все "свершения" человеческого духа осуществляются за счет нейтральной нулевой фазы, синхронизирующей функционально несовместимые процессы организма, приводящей к единству разнокалиберные аспекты нашего бытия (см. предыдущий параграф данной монографии, касающийся педагогики "нулевых состояний" и осознанных сновидений).

Это срединное нейтральное состояние, которое в силу своей "беспристрастности" оказывается

¹⁵⁶ Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 411 с. – С. 379.

¹⁵⁷ Гегель Г. Сочинения в 14 т. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1959. – Т. 4. – С. 139.

¹⁵⁸ Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.; Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.; Murphy M., Donovan S., Taylor E. The Physical and Psychological Effects of Meditation: A review of Contemporary Research with a Comprehensive Bibliography 1931-1996. Sausalito, California: Institute of Noetic Sciences; 1997.; ayadevappa R., et al. Effectiveness of Transcendental Meditation on functional capacity and quality of life of African Americans with congestive heart failure: a randomized control study // Ethnicity and Disease 17: 72-77, 2007.

причастным абсолютно всему и вся во Вселенной, обнаруживает действие механизма свободы, самосознания, целостного интуитивного постижения мира.

Приведенный педагогический "метод взрыва" не следует путать с **суггестопедическими техниками**, поскольку в "методе взрыва" используется нейтрально-нулевое межполушарное состояние, в то время как гипно-, суггестопедические техники презумптивно активизируют правополушарное пассивное эмоционально-образное бессознательное состояние, которое предполагает выключение функций левого волевого (ЛП организует волевое усилие¹⁵⁹) полушария, обеспечивающего контроль сознания над поведением человека.

Имеются данные, согласно которым в состоянии гипнотического транса активно преимущественно правое полушарие¹⁶⁰.

Именно влияние на "правополушарную" психику формирует психологические установки, остающиеся вне контроля со стороны сознания человека, что может быть использовано в педагогических целях в сфере **акмеологической парадигмы**.

(7)

В акмеологии особое значение приобретает "**акме-результат**" как "предельная основа для вершинного или низинного характера развития", что иллюстрируется волновым "моделированием вершинных и низинных этапов развития" (согласно классификации В.В. Ильина и С. Д. Пожарского)¹⁶¹.

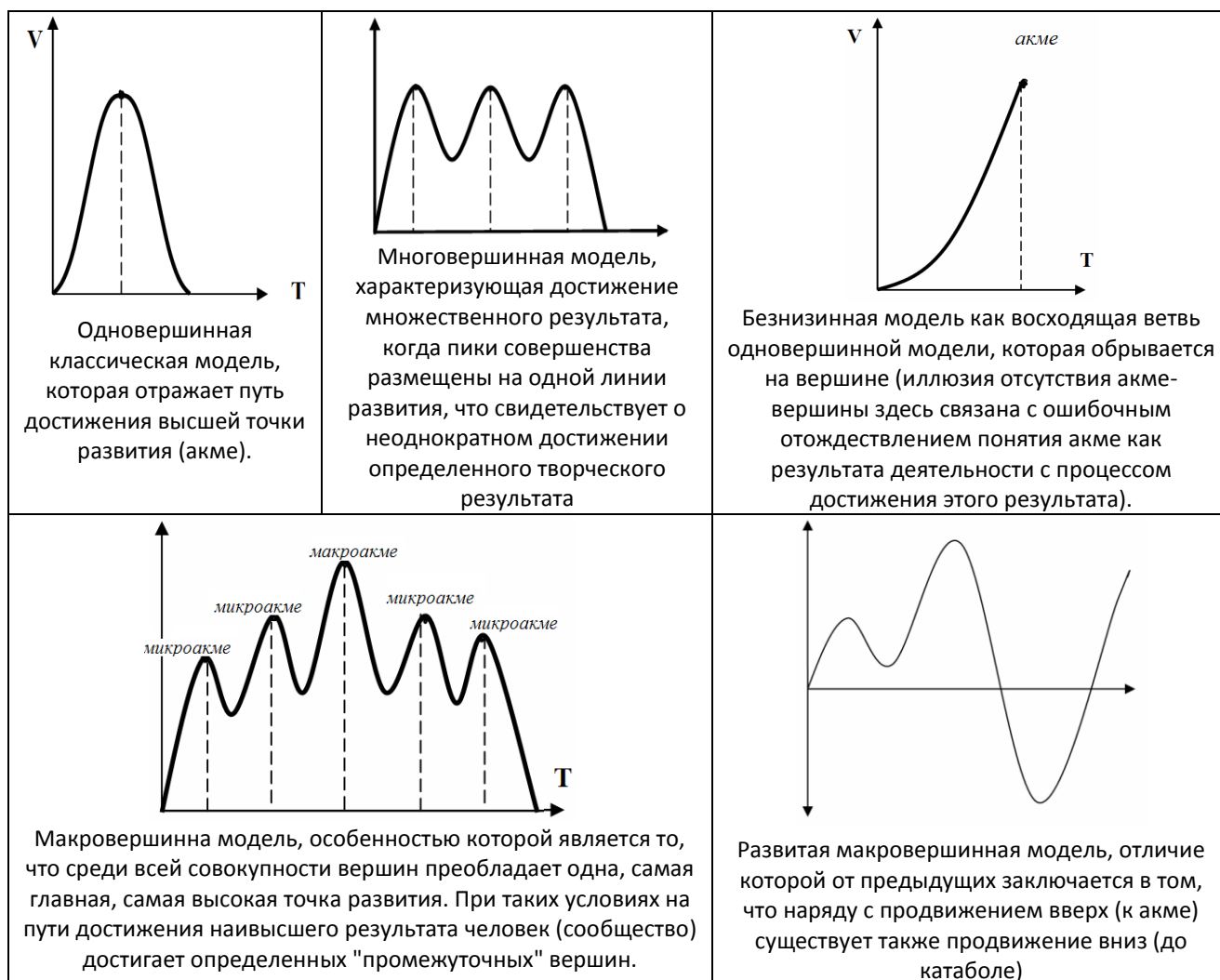


Рис. 53. Графическое выражение акме-результата

¹⁵⁹ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78-80.

¹⁶⁰ Кастрюбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Кастрюбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

¹⁶¹ Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.; Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека / С.Д. Пожарский. – СПб.: Изд-во "ЛЕМА", 2013. – 266 с.

Как видим, представленные выше волновые модели могут служить средством иллюстрации различных процессов, однако эти модели ничего не дают для **акмеологического управления развитием человека**. Очевидно, следует привлечь **более общую фундаментальную модель волнового процесса**, на основе которой строится **универсальная парадигма развития**.

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. Мандельштам¹⁶²).

Отметим, что движение в его наиболее общем виде моделируется в виде синусоиды.

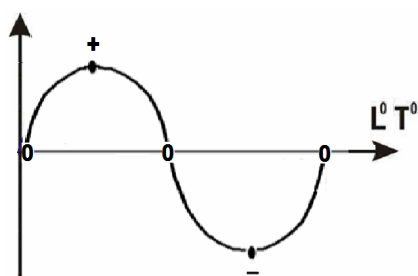


Рис. 54. Синусоидальная модель любого изменения

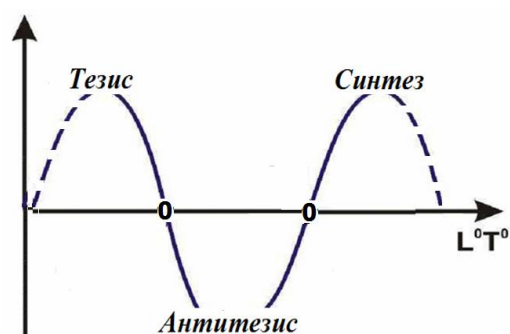


Рис. 55. Волновая модель реальности, объясняющая триаду "тезис – антитезис – синтез", а также иллюстрирующая этапы развития человека

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"¹⁶³.

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 разработке новой парадигмы дошкольного образования.

¹⁶² Мандельштам Л. И. Лекции по теории колебаний. – М.: Наука 1972. – 470 с.

¹⁶³ Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В.В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693

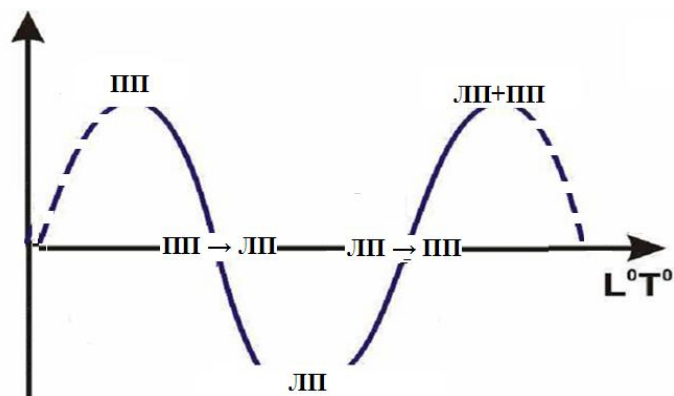


Рис. 56. Волновая модель полушарных трансформаций в процессе развития человека

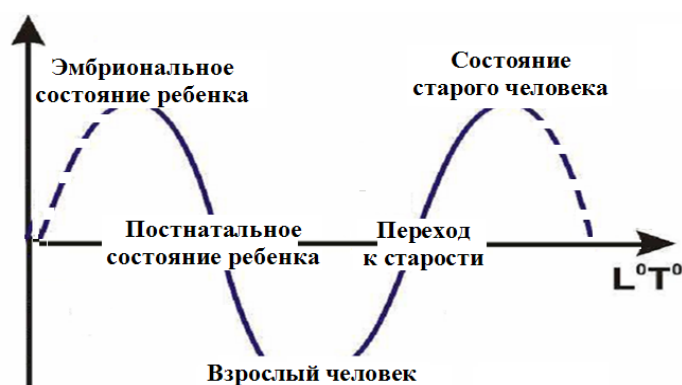


Рис. 57. Волновая модель развития человека

На двух приведенных выше рисунках изображены 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 начинает уравниваться 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 полушарных функций, старый человек погружается в предсмертное и постсмертное "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-леполушарных функций, реализующих волевое усилие¹⁶⁴, 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 внешних 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"¹⁶⁵. 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.

Рассмотренное позволяет концептуализировать **новую парадигму дошкольного образования** (основывающуюся на **педагогической парадоксологии**), в рамках которой получают развитие методики развития у учащихся творческо-парадоксального, диалектического познания, мышления и освоения действительности.

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

¹⁶⁴ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78-80.

¹⁶⁵ Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.

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 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-синергетической парадоксологической педагогической парадигмы** (М.Цветаева: "Ребенка нужно не научить, а заковать") – суггестопедии, акмеологии, педагогической синергетики, резонансного обучения, суперобучения, гештальтообразования, проблемноцентрированной 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.

Проведенный анализ позволяет построить обобщенную таблицу, иллюстрирующую процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм в рамках траектории непрерывного образования и развития.

Таблица 17

Процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм в контексте школьного маршрута и в целом человеческой жизни

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 педагогика	Педагогика жизненных фактов, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теорцентрическая педагогика, инновационные педагогика	Педагогика синтеза знаний
Возраст ребенка	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Старший школьный	Зрелый возраст
Образовательная стратегия	Воспитание	Переход от воспитания к обучению	Обучение	Синтез обучения и воспитания

(8)

Образовательная проекция всеобщего смысла существования человека, реализующаяся в **Абсолюте – основном концепте акмеологии** – 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 постнеклассической научной парадигме*.

Если **смысл вообще** (выступающий как цель – "то, ради чего") в его наиболее общем виде определить как **логико-семантическую связь** (единство) по меньшей мере двух сущностей (понятий, категорий, предметов, фактов, явлений, принципов и др.), и если эти сущности отличаются друг от друга (в противном случае они были бы идентичны и находить между ними связь было бы излишним), а это отличие в его наибольшем выражении приобретает вид противоположности, то **наивысший**, краеугольный смысл человеческого существования состоит в соединении наиболее всеобщих, глобальных и одновременно наиболее отличающихся (противоположных) друг от друга сущностей. Таковыми сущностями, без сомнения, являются **человек** и **Бог**, то есть тварное и божественное.

Менее глобальные всеобщие смыслы обнаруживаются в соединении таких противоположных гностико-онтологических бездн, как **актуально-действительное** и **потенциально-возможное** (именно из соединения актуального и потенциального, выступающих наиболее фундаментальными дихотомиями реальности, после дихотомии "человек – Бог", смысл приобретает целевую основу и выступает как цель), **бытие** и **небытие**, **сознание** и **материя**, **прошедшее** и **будущее**, **жизнь** и **смерть**...

Таким образом, высший смысл человеческого существования заключается в **соединении человека и Бога**, что получает соответствующую реализацию на ценностно-мировоззренческом и научно-познавательном уровнях.

В данном понимании смысла как цели, **высший, предельный (антропологический) смысл человека как его высшая цель может быть обозначен как Бог (Абсолют)**.

Таким образом, можно отметить два восходяще-нисходящих смыслополагающих движения – движение Бога к человеку как жертвенно-креативный (и креативистский) процесс (кенозис), так и движение человека к Богу как поступательный (и эволюционный) процесс (обожение) движения к **абсолютной акмевершине**.

В плане интерпретации религиозным сознанием процесса движения человека к Богу интерес может представлять развиваемое нами **новое понимание развития человека и человечества в контексте Откровения св. Иоанна Богослова**. В первой и второй главах *Апокалипсиса* представлен путь эволюции человека от дикарского (райского) состояния к "божественному" человеку. В этих главах Иисус Христос обращается к Ангелам семи церквей, где дается краткая характеристика этих церквей, а также в рамках каждой церкви излагается формула "побеждающего" человека, который, таким образом, словно бы эволюционирует, переходя от одной церкви к другой, пока в лоне седьмой Лаодикийской церкви не достигает статуса Сына Божьего.

Рассмотрим **СЕМЬ СТАДИЙ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА**, которые составляют три диалектических этапа ("тезис – антитезис – синтез"):

1) этап, на котором райское пребывание человека сменяется земным, личностно-антропоморфным;

2) этап, на котором земное предывание человека сменяется пребыванием в новом Иерусалиме (Царствии Небесном);

3) этап, на котором пребывание в Новом Иерусалиме сменяется пребыванием в лоне Божьем (у Его трона).

ПЕРВЫЙ ЭТАП. Человек достигает статуса личности, поднимаясь с дикарского состояния до состояния человеческого "Я", когда человек покидает свое старое жилище – "райский сад" (в котором наблюдается единство человека и окружающей его среды).

1. "побеждающему дам вкусить от древа жизни, которое посреди рая Божьего". Человеческое существо, находящееся в лоне данной церкви, есть существо райское, однако оно еще не достигло статуса того, который "вкушает от древа жизни". Этот статус получает именно побеждающий, то есть тот, кто вступает на первый этап эволюции – из дикарского райского состояния переходит на уровень человеческой эволюции. При этом побеждающее существо кроме физического инстинктивного тела дикаря приобретает тело духовное – способность мыслить.

2. "побеждающий не испытывает вреда от второй смерти". Человек вступил на уровень человеческой эволюции в духовном теле и когда он "побеждает" в нем, то это дает ему возможность продолжать дальше свою эволюцию после смерти физического тела: человек уже не умирает в своем духовном теле и, таким образом, "не испытывает вреда от второй смерти".

3. "Побеждающему дам вкушать сокровенную манну, и дам ему белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". "Сокровенная манна" – еда Господа, которой у человека еще не была. Возможно, это еда духовная. "Камень" и "имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает" – есть индивидуально-личностный принцип человека, его "Я", наделяющий человека способностью к самосознанию и осознанию своей уникальности.

ВТОРОЙ ЭТАП. Человек входит в сонм святых и находит новое жилище – "новый Иерусалим".

4. "Кто побеждает ... тому дам власть над язычниками... и дам ему звезду утреннюю". Человек, который открыл личностное начало, создает современную цивилизацию, господствующую над язычниками, находящимися на примитивном (дикарском) уровне развития. "Утренняя звезда" – принцип целеобразования, актуализирующийся вместе с развитием личностного начала человека.

5. "Побеждающий облечется в белые одежды; и не изглажу имени его из книги жизни, и исповедаю имя его пред Отцом Моим и пред Ангелами Его". Белая одежда – символ праведности. Побеждающий на личностном уровне, то есть тот, кто преодолевает свое индивидуально-личностное начало, получает статус праведности, святости и обогащает свое личностное имя, которое приобретает кафолический, соборный смысл, поскольку заносится в книгу жизни.

6. "Побеждающего сделаю столпом в храме Бога Моего, и он уже не выйдет вон; и напишу на нем имя Бога Моего и имя града Бога Моего, нового Иерусалима, нисходящего с неба от Бога Моего, и имя Мое новое". Праведный человек, реализующий состояние святости, получает возможность существовать в "новом Иерусалиме".

ТРЕТИЙ ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП. Святой достигает статуса Сына Божьего и садится на Его престоле.

7. "Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел с Отцом Моим на престоле Его". Человек, который реализовался в статусе жителя нового Иерусалима, получает возможность стать Сыном Божиим. Как говорили отцы Церкви, "Бог содеялся человеком, дабы человек смог стать богом" ("Слияние нашего существа с существом всемирным... обещает полное обновление нашей природе, последнюю грань усилий разумного существа, конечное предназначение духа в мире" – П.Я. Чаадаев; "Человечество есть Бог, вложенный в материя", и "назначение человека – перенести небо, перенести Бога, Которого он в себе заключает, на землю... поднять землю до неба" – М.А.Бакунин; "Я сказал: вы – боги, и сыны Всевышнего – все вы" – Пс. 81: б).

На этом уровне реальности происходит творение Божие ("Но, как ты тепл, а не горяч и не холоден, то извергну тебя из уст Моих", – говорит Господь) из нейтральной стихии – **Ничто** (состояние недифференцированной "теплохладности"): "Потому что ты говоришь: "я богат, разбогател и ни в чем не нуждаюсь"; а не знаешь, что ты несчастен, и жалок, и убог, и слеп, и гол" (изначальная недифференцированность качеств мира).

Таким образом, Бог (Логос – или "смысл", "понятие", "предложение", "высказывание", "речь"; в переводе с греческого – "мысль", или "намерение"; в переводе с древнегреческого – "причина", "повод") творит миры, "извергая" их из Своих уст: "в начале было Слово".

Отметим, что творение Богом мира из "невидимого", "словом Божиим" (Евр. 11, 3) "из ничего" посредством его дихотического разделения на свет и тьму выступает современной научной моделью происхождения мира: как считает академик Г. И. Наан, основываясь на своих выкладках и решениях А. А. Фридмана, рождение Вселенной является процессом расщепления "Ничто" (физического вакуума) на "Нечто" и "Антинечто" (избыточную и дефицитную сущности, "плюс" и "минус"), что приводит к актуализации всех известных физических феноменов. Этот исследователь писал, что грубую модель вакуума можно представить как бесконечно большой запас энергии одного знака, компенсированный таким же запасом энергии другого знака.

Исходя из изложенного выше, можно утверждать, что **образовательно-педагогическая проекция всеобщего смысла существования человека, реализующегося в Боге, предполагает, что целью образования, а также целью функционирования школы как социального института есть процесс "приведения ребенка к Богу", концептуализацию и технологизацию которого должна обеспечить система психолого-педагогических наук, и, в частности, акмеология.**

Отметим также, что высшей целью, наиболее вершинным достижением человека как представителя *Homo sapiens* 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 (таких, как наука, религия, искусство и др.), 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). Как показывает анализ научной литературы, 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 существо, детерминированное бытием, в которое 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, быть вне 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, выступающим, по определению, свободной от мира Сущностью, 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 холостую 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. Это единство реализуется в результате всеобщей взаимосвязи, на основании которой и кристаллизуется Вселенная как **Целое, Тотальное, Единое** (что находит выражение в фигурировавшем когда-то в философии "четвертом законе диалектики" – "всеобщей связи явлений").

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических, ценностно-поведенческих, образовательно-педагогических следствий, одно из которых заключается в необходимости личности владеть **парадоксально-диалектическим мышлением**, позволяющим осознавать как онтологический принцип единства мира, всеобщей связи явлений, так и аксиологический принцип единства социального мира – 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, реализующей **дипластию** – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, исключающих 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 и формирования из них новых целостностей), **парадоксальном** (многозначном, сумеречном) **мышлении**, **энантисемии** (двойственности, парадоксальности смыслов), **"операциональной интеграции"**, **парадоксальном, мистическом миропонимании**. Интересно, что **парадоксальность как нейтральный феномен** выступает

сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью психической организации, способностью оперировать неопределенностями, быть открытым абсурду.

Таким образом, быть личностью как свободной сущностью предполагает быть в реляции с Абсолютом, а также владеть парадоксальной способностью **видеть и претворять единство во всем сущем**, что реализует нейтрально-парадоксальную жизненную – праксиологическую, гносеологическую и аксиологическую – позицию человека.

Итак, антропологическая акмеология, ориентирующаяся на предельные цели существования *Homo sapiens*, то есть на цели, выступающие смыслообразующим и поэтому системообразующим началом этого существования, обнаруживает высшую цель человека – Абсолют.

(9)

Целевое начало играет ключевую роль в жизни человека в связи с его развитием в направлении самодетерминированной – свободной самосознающей – сущности, поскольку ориентация на цель, которая, выступая потенциальной категорией, реализуется в будущем (являющемся потенциальным феноменом), освобождает человека от актуальной данности "тут и теперь", что реализует важнейший механизм развития свободы. В связи с этим 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*", пребывающей в будущем как потенциальной категорией.

Цель при этом можно понимать как основополагающий эволюционный фактор. Как пишет П.С. 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.

С кристаллизацией образа будущего связан и **краеугольный механизм успешного управления**, поскольку для того, чтобы ставить управленческие задачи, нужно иметь образ будущего, который, в свою очередь, невозможен без адекватной картины мира.

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.

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 затруднились 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. Блект¹⁶⁶)

В этом контексте архиважными 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 краеугольным 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.

Таким образом, зефирный тест на выявление способности детей 3-4 лет к самоконтролю и самосознанию показал, что, во-первых, дети с повышенным уровнем самосознания/самоконтроля достигали гораздо большего успеха в жизни, чем дети с пониженным уровнем самосознания/самоконтроля – такие дети во взрослом возрасте подвержены венерическим, сердечно-сосудистым заболеваниям, наркомании (см. эксперимент в Данидине¹⁶⁷).

В связи с этим отметим, что принцип самосознания является и краеугольным инструментом познания человека, о чем свидетельствуют исследования К. Роджерса, который сформулировал определение свободы как самосознающего феномена: после того как его ученик В. Келл изучил множество случаев подростковой преступности, обнаружилось, что поведение подростков не могло быть предсказано на основе обстановки в семье, школьных или социальных переживаний, соседских или культурных влияний, медицинской карты, наследственного фона и др. Гораздо лучшее предсказание давала степень самопонимания, обнаруживающая с последующим поведением корреляцию 0.84. Причем, как отмечает В. Франкл, самопонимание в данном случае подразумевает

¹⁶⁶ Блект Р. Самоучитель совершенной личности. 10 шагов к счастью". – М.: Издательский Центр "Благо-Дарение", 2014. – 160 с.

¹⁶⁷ Мультидисциплинарное лонгитюдное исследование здоровья и развития человека было проведено в городе Данидин в Новой Зеландии (*Dunedin longitudinal study*), которое предполагало исследование состояния здоровья у почти тысячи людей, родившихся в новозеландском городе Данидин в 1972 и 1973 годах. Участники исследования были оценены в три года, и затем в 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32 и, последний раз, в 38 лет (2010-2012). Исследованию подвергались такие аспекты, как: сердечно-сосудистое здоровье и факторы риска; легочно-дыхательное здоровье; здоровье полости рта; сексуальное и репродуктивное здоровье; психическое здоровье; психосоциальные особенности жизнедеятельности человека; другие аспекты здоровья, включая сенсорную, скелетно-мышечную, пищеварительную системы. Методика исследования в Данидине была проверена в США, Великобритании, Канаде, Израиле и некоторых других странах, что позволило получить подобные результаты (Poulton, Richie, Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 50 (5): 679–693).

самоотстранение¹⁶⁸, реализуемое в процессе рефлексии и самоконтроля. Во-вторых, самоконтроль/самосознание можно развивать, что позволяет людям избежать негативных последствий, связанных с пониженным уровнем самосознания.

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.

Отметим, что взрослый человек также подвергается испытаниям по принципу "зефирного теста", поскольку его сиюминутно искушают многочисленными предметами мира тотального потребления.

Реализацию **смысла как цели** можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, которой провел несколько лет в фашистском 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 лагере¹⁶⁹.

ВЫВОДЫ

(1)

Педагогический процесс приобретает характер акмепедагогического при наличии соединения в этом процессе нескольких акмеологических условий, создающих **акмеологическую развивающую (социально-педагогическую) среду как единства стандарной (традиционной) и тренинговой форм образования.**

(2)

В акмепроцессе важным является направленность тренинговых занятий на развитие **навыков медитации/молитвы**, формирование **самосознания, свободы, волевых качеств, творческих способностей** (через развитие внутренней непрагматической мотивации), **потребности к созиданию, труду** (который генерирует энергию и вне которого человек превращается в энергетического вампира, испытывающего потребность к разрушению), **потребности и умений осуществлять самообразование и саморазвитие, решать творческие проблемы, а также на формирование у участников педагогического процесса разнообразных право- и левополушарных качеств (талантов).** При этом развитие парадоксального мышления должно не только способствовать развитию творческого парадоксального мышления, но и на крыльях парадокса возносить человека в область трансцендентного – в **сферу Абсолюта**, Который как "Неистошимое парадоксальное таинство"¹⁷⁰ воспринимается на основе парадоксального мышления, культивируемого в священных книгах – например в Библии, которая выступает образцом парадоксального единства материального и идеального, субъекта и объекта, бытия и сознания. Так П. А. Флоренский исходил из признания разума причастным бытию, а бытия – причастным разумности. Он полагал, что в "мистическом переживании субъект знания и объект знания суть едино", когда Истина предстает антиномией¹⁷¹, "единством противоположностей"¹⁷². В.Н. Лосский считал, что Библия представляет собой смысловой континуум; события там "развертываются по законам той логики, которая не отделяет конкретного от абстрактного, образа от идеи, символа от символизируемой реальности"¹⁷³. В этой связи понятным становится смысл изречений из Библии, согласно которым "Если кто из вас думает быть мудрым в мире сём, тот будь безумным, чтобы быть

¹⁶⁸ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 81.

¹⁶⁹ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – С. 149-142.

¹⁷⁰ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.

¹⁷¹ Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. – Т 1. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 839 с.

¹⁷² Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

¹⁷³ Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / И.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с. – С. 48, 63, 125.

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)

(3)

Необходимой является реализация в рамках стандартных технологий образования (направленных на формирование программных компетентностей) творческих форм активности, связанных с **решением творческих задач**, приводящих к формированию творческих качеств и расширению междисциплинарных фоновых знаний.

(4)

Акме процесс направлен на формирование у участников образовательного процесса способности к **целеполаганию и целеосуществлению**, что на уровне педагогических технологий реализуется в педагогическом проектировании, а также в методе "завтрашней радости" (построения перспективных линий деятельности), разработанном А.С. Макаренко, который полагал, что "Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути"¹⁷⁴. При этом А.С. Макаренко писал как о системе перспективных линий (перспективы в пространстве, времени, индивидуальные, коллективные, общественные), так и о ближних (экскурсия, празднование дней рождения, посещение театра, цирка, конкурс, соревнование и т.д.), средних (традиционный День знаний, спорта, праздник Дня школы, университета, проведение традиционных праздников и т.д.), дальних (поступление в высшее учебное заведение, на работу, открытие новых научных направлений в учебном заведении и др.) целях.

(5)

Акмеология использует (должна использовать) феномен фазовых состояний психики как средства построения **техники инициации (микро-)трансовых состояний** у участников образовательного процесса, что сближает данную технику с "методом взрыва" А.С. Макаренко, а также с такими направлениями, как гипнопедия, релаксopedия, суггестopedия.

(6)

Непременным атрибутом акмеологии должна стать **медитативная/молитвенная активность**. Состояние медитации/молитвы не только гармонизирует самого человека, но и по закону резонанса – окружающую среду¹⁷⁵.

(7)

Акмеология использует с целью управления развитием человека фундаментальную **модель волнового процесса**, которая иллюстрирует **универсальную синергетическую парадигму развития**¹⁷⁶, которая открывает исследователю наиболее существенные аспекты развития реальности.

Человек как микрокосм (как индивидуальное существо) развивается и совершенствуется от 1) **правополушарного** психического модуса с его многозначной иррациональной парадоксально-абсурдной стратегией восприятия и постижения реальности к 2) **левополушарному** модусу, характеризующемуся однозначной-рациональной логикой познания мира, а от нее – 3) к **полушарному функциональному синтезу**, реализуемому (как свидетельствуют энцефалографические исследования) в медитативном состоянии, в котором интегрируются иррациональное и рациональное, когда абсурд и логика примиряются в сфере **высшего смысла человеческого бытия**.

¹⁷⁴ Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т. 1. – С. 311.

¹⁷⁵ Schneider R.H., et al. Cardiovascular disease prevention and health promotion with the Transcendental Meditation program and Maharishi Consciousness-Based Health Care // Ethnicity and Disease 16 (3 Suppl 4):S4-15-26, 2006.; Orme-Johnson D. W., Dillbeck M. C., Alexander C. N. Предотвращение терроризма и международных конфликтов: Влияние больших ассамблей участников программ Трансцендентальной Медитации и ТМ-Сидхи // Journal of Offender Rehabilitation 36: 283-302, 2003 Davies J. L., Alexander C. N. Ослабление политического насилия посредством снижения социальной напряженности: оценочные анализы воздействия на материале Ливанской войны // Journal of Social Behavior and Personality 17: 285-338, 2005.; Dillbeck M. C., Rainforth M. V. Оценочный анализ воздействия на базе поведенческих индексов качества жизни: Влияние групповой практики Трансцендентальной Медитации и программы ТМ-Сидхи // In Proceedings of the Social Statistics Section of the American Statistical Association (Alexandria, VA: American Statistical Association): 38-43, 1996.

¹⁷⁶ Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. – С. 253-280; 821-840 Url <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>

Человек как макрокосм (как человечество в целом) эволюционирует от 1) примитивного состояния гармонии социума и природы, реализуемой в сфере практической магии и мистического созерцания. 2) На втором этапе развития человечества религиозно-мистическая "тьма" постепенно рассеивается под воздействием рациональных инструментов научной мысли и мерной поступи технического прогресса, когда мир начинает пониматься как вполне рационально устроенный и умопостижимый. 3) На третьем завершающем этапе эволюции социальной реальности ее рациональные основания, кристаллизованные на втором этапе ее эволюции, вступают в антагонистические противоречия со все возрастающими иррациональными тенденциями современной эпохи с ее мистицизмом и абсурдом в культурно-социальной сфере и парадоксом в научно-философских практиках. Углубление данного процесса привело к тому, что окружающий социальный мир погружается в бездну абсурда и парадокса, которые, как свидетельствуют новейшие научно-антропологические и культурно-исторические данные, пронизывают все сферы человеческого бытия. Об этом Томас Манн писал следующее: "...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"¹⁷⁷.

Мы уже демонстрировали эвристичный потенциал использования данной парадигмы. Приведем несколько важных для акмеологии моделей этой парадигмы.

Развитие полушарных стратегий головного мозга человека

Тезис. Правое полушарие, многозначная логика. Правое полушарие – эмоционально-образное, подсознательное, пассивное, реализует опыт человека, ориентируется на высоковероятностные информационные сигналы, соотносится с полем как "высоковероятностной" сущностью (поле вездесуще). Ориентируется на прошлое. Правополушарное доминирование приводит к циклоидной акцентуации, циклическим психозам (маниакально-депрессивный психоз, эмоциональная насыщенность поведения)

Антитезис. Левое полушарие, однозначная, классическая (абстрактно-логическая) логика. Левое полушарие – абстрактно-логические, сознательное, активное (левое полушарие организует волевое усилие), ориентируется на низковероятностные информационные сигналы, соотносится с веществом как "низковероятностной" сущностью (вещество – редкость во Вселенной). Ориентируется на будущее. Левополушарное доминирование приводит к шизоидной акцентуации, шизофрении ("расщепление", "линейность мышления", эмоциональная холодность).

Синтез. Полушарный синтез, парадоксальная (диалектическая, многозначная) логика, активен в медитативном состоянии. Актуализирует вечное настоящее, мысли и чувства "уравновешиваются".

Развитие творческих способностей человека

Тезис. На первом этапе данного процесса обнаруживается состояние одаренности, характеризующееся функциями правого полушария головного мозга, которые актуализируют многозначное, эмоционально-образное отражение действительности, высокую аффектно-перцептивную сензитивность, являющиеся признаками именно одаренности – того правополушарного развивающего потенциала человека, который *на*

Антитезис. На втором этапе своего развития должен сублимироваться в левополушарные интеллектуальные (аналитические, абстрактно-логические) формы психической активности, которая на уровне социально приемлемых форм деятельности принимает вид разных талантов человека, обнаруженных в процессе развития человека, сопровождающегося трансформацией правополушарных функций в левополушарные.

Синтез. На третьем этапе развития человека интеграция право- и левополушарных функций обнаруживает психофизиологическую базу для творческого (парадоксального, диалектического) мышления и освоения действительности. Таким образом, полушарная динамика (известно, что

¹⁷⁷ Манн Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960, т. 5. – 694 с. – С. 163.

правое полушарие в генетическом отношении является более древним образованием, чем левое) недвусмысленно говорит нам об генетической и структурной субординации рассматриваемых категорий (одаренность, талант, творчество).

Развитие моторных навыков в рамках восточных единоборств

Тезис. Новичок, который впервые начинает заниматься в секции и которого впервые ставят в спарринг, проявляет достаточно хорошие, хотя и хаотичные, навыки двигательных реакций, поскольку он не "загружен" изученными приемами и движения осуществляет на спонтанно-интуитивном уровне.

Антитезис. Спонтанность и интуиция нивелируются, ученик вступает в период длительной и скрупулезной отработки разных ката, приемов нападения и защиты.

Синтез. После того, как ученик добивается спонтанно-автоматического владения приемами, он вступает на путь мастерства – спонтанно-интуитивного владения отработанными приемами.

(8)

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность возвращается на "границах воспитательно-формирующих 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/абсурд является одним из основных факторов формирования личности***, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед человеком 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 участники образовательного процесса умели их различать и учились 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 полюсов¹⁷⁸.

(9)

Можно говорить о ***трех путях реализации/достижения свободы/самосознания***.

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,

¹⁷⁸ 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.

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"¹⁷⁹.

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"¹⁸⁰.

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 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".

Социально-психологический смысл свободы заключается в том, что свобода человека функционирует в русле его внутренней мотивации, которая обнаруживает так называемую неадаптивную, надситуативную самодетерминированную активность, не подкрепленную внешними мотивационными факторами, приводящими к "развитию из-под палки". Напротив, развитие свободного человека протекает в русле его внутренней творческой природы, реализуя свободные, спонтанные самодостаточные поступки.

Как показывают социально-психологические исследования, существует только один вид жизнедеятельности человека, проистекающей из внутренней мотивации – его **творческая деятельность**, которая выступает самодостаточной надситуативной активностью, осуществляемой ради самой этой активности, подобно "искусству ради искусства".

Важно то, что внутренне мотивированная деятельность, характеризующаяся творческими чертами, приносит человеку значительное удовлетворение, когда появляется "**ощущение потока**", самодетерминации и компетентности, которые характеризуется определенными психофизиологическими и поведенческими аспектами:

- ощущение полной (умственной и физической) включенности в деятельность;
- полная концентрация внимания, мыслей, чувств на занятии, которая исключает из сознания посторонние мысли и чувства;

¹⁷⁹ Русский космизм: Антология философской мысли. / Сост. Семенов С.Г. Грачевой А.Г. / - М.: Педагогика – Прес, 1993. – 368 с. – С. 174.

¹⁸⁰ Григорьева Т. П. Синергетика и Восток / Т.П. Григорьева // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90–102.

- четкое знание того, что следует делать в определенный момент времени, ясное осознание цели деятельности, полное покорение требованиям, которые идут от самой деятельности;
- четкое осознание того, насколько удачно выполняется работа, четкая и определенная обратная связь;
- отсутствие тревоги по поводу возможной неудачи, ошибки;
- ощущение субъективной остановки времени, или время начинает протекать очень быстро;
- потеря обычного ощущения четкого осознания себя и своего окружения, "растворение" в деле

• ощущение компетентности – ощущение и осознание человеком всей полноты своих возможностей, состояние "я знаю, я могу", что позволяет человеку ощутить себя профессионалом в своей сфере;

• ощущение самодетерминации – это осознание человеком себя причиной своих действий и поступков [Маркова, Матис, Орлов, 1990; Хекхаузен, 2003; Deci, Ryan, 2000].

В этой связи важными являются **характеристики самоактуализированной личности**, в соответствии с А.Маслоу:

• Эффективное и адекватное восприятие реальности (восприятие себя и других такими, какие они есть на самом деле); принятие себя, других, природы; философское чувство юмора; готовность учиться у других.

• Фокусированность на проблеме; деловая направленность; ориентация на жизненную цель, различение цели и средств.

• Отсутствие искусственных, защитных форм поведения; сопротивление культуре, критическое отношение к ней.

• Потребность в уединенные; автономия, независимость от культуры и окружения; устойчивость к фрустрациям; отсутствие склонности как к конформности, так и к бездумному бунтарству.

• Вершинные или мистические переживания; спонтанность проявлений, непосредственность, простота и естественность; свежесть, пластичность восприятия; творчество, креативность.

• Общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократический характер отношений с окружающими людьми; чувство общности с другими людьми; устойчивые внутренние моральные нормы, острое чувство добра и зла; отсутствие враждебности, зависти и проч. отрицательных качеств.

(10)

Акмеология ориентируется на **модус совершенного будущего**, которое выступает аттрактором – путеводной звездой развития человека, **определяя траекторию этого развития**. Данный вывод проистекает из парадокса развития (телеологического парадокса), который заключается в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, ибо в этом случае исчезает разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в потенциально-виртуальном состоянии и не является принципиально новым. При этом если старое возникает из самого себя, то есть существует вечно, то это противоречит аксиомам временного порядка и приводит сознание человека в гносеологический "тупик" [Кармин, 1981, с. 176-181; Бич, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970].

У К. Маркса данный парадокс обнаруживается в том, что капитал возникает в обращении и одновременно не в нем. У Ч. Дарвина новый вид возникает из старого и одновременно не из него [Югай, 1976, с. 22-23].

У бл. Августина суть данного парадокса выражается следующими словами: "Всякое прошедшее уже не есть существующее, а всякое будущее уже не есть существующее, следовательно, как прошедшее, так и будущее есть недостатки в бытии" ¹⁸¹, что дает нам основание предположить, что мир существует лишь мгновение между прошлым и будущим, в точке границы (точке бифуркации ¹⁸², точке нуль-перехода) между ними ¹⁸³.

¹⁸¹ "Никто не жил в прошлом, никому не придется жить в будущем; настоящее и есть форма жизни" – Артур Шопенгауэр

¹⁸² "Процесс бифуркации показывает нам, что когда система выталкивается за свой порог стабильности, она входит в фазу хаоса – не обязательно фатального для нее: это может быть и прелюдией к новому развитию. В жизнеспособных системах хаос отступает перед более высокими формами порядка... В природных мирах бывает невозможно предугадать, на какой путь выведет бифуркация. Ее исход не детерминирован ни прошлой историей соответствующих систем, ни их окружающей средой, а только взаимодействием более или менее

Исходя из парадокса возникновения, мы можем заключить, что мир в потенциальном (виртуальном, латентном, свернутом, непроявленном) виде содержит в себе все возможные собственные метаморфозы, план своей эволюции, который скрыт здесь как потенциальная модель, или структура его дальнейшей эволюции¹⁸⁴. Получается, что структура системы тождественна структуре ее эволюции, поэтому можно утверждать вместе с Т.П. Лолаевым (1996), что "порождение причиной следствия происходит не от прошлого к настоящему (а от него к будущему), а *от того, что есть, к тому, что становится*"¹⁸⁵.

Парадокс возникновения делает **парадоксальным** само **человеческое "Я"**, которое по своему определению уникально, неповторимо, идентично только самому себе и способно совершать свободные поступки (в противном случае человек превращается в биологического робота). Если "Я" человека возникает из мира, то оно уже содержится там в скрытом состоянии и не является новым и неповторимым.

Вдобавок, оно не может совершать свободные поступки, ибо свобода реализуется только сущностью, которая не зависит от детерминизма мира¹⁸⁶. Получается, что "Я" человека, его личность как уникальная, свободная и неповторимая, вечная и константная¹⁸⁷, есть не от мира сего – то есть является, подобно Абсолюту, принципиально **трансцендентной** миру (бытию) сущностью.

Парадокс развития, который был известен еще древним философам, с новой силой зазвучал в контексте **парадокса процессов самоуправления**: поскольку процесс развития предметов и явлений нашего мира характеризуется направленностью к определенному, а не любому результату [Украинцев, 1972, с. 133], то цель развития предметов и явлений оказывается присутствующей в его начале. Тогда на вопрос, каким образом может детерминироваться процесс развития тем фактором, которого еще нет как объективной реальности, можно дать лишь один ответ – идеально [Югай, 1976, с. 113].

То есть **цель развития присутствует в нем как потенциальный (виртуальный, идеальный) фактор**, тем более, что потенциально-вероятностный аспект мира, как учит релятивистская физика, является его фундаментальной характеристикой, когда на квантовом уровне последовательность причинно-следственных связей нарушается. В результате чего следствие может предшествовать причине [Цехмистро, 2002].

Согласно теории функциональной системы, хотя поведение и строится на рефлекторном принципе, но оно не может быть определено как последовательность или цепь рефлексов. Поведение отличается от совокупности рефлексов наличием **особой структуры, включающей в качестве обязательного элемента программирование, которое выполняет функцию опережающего отражения действительности** (у человека – это феномен симультанного, то есть мгновенного, узнавания [Анохин, 1998]. **Постоянное сравнение результатов поведения с**

случайных колебательных движений (флуктуаций) в хаосе этих систем, когда последние достигают критической точки в своей дестабилизации. Какое-то одно из колебательных движений, раскачивающих такие системы, вдруг "закрепляется" (will "nucleate") и затем с большой быстротой усиливается и распространяется на остальную часть системы" [Ласло, 1993, с. 27].

¹⁸³ "Но Ахиллес догонит черепаху не потому, что ему предстоит пройти конечное количество точек, ведь движение все равно невозможно. Причем движение не может начаться не потому, что точек бесконечно много, а потому, что не ясен переход из одной точки в другую. Где находится Ахиллес, когда он покидает, например, первую точку и переходит во вторую? Где он находится, когда он между двумя точками? Ведь в двух сразу он находиться не может. (Было бы два Ахиллеса). Это размышление и породило иллюзию бесконечности существующего. Ахиллес не переходит из точки в точку. Просто в следующей точке он создается заново. Точнее, в следующее мгновение создается новая картина, в которой Ахиллес находится в следующей точке. Причем эта картина касается всей ситуации в целом. В каждый последующий момент Ахиллес возникает ближе к черепахе, чем в предыдущий. Поэтому он ее и догонит. Движения нет. Изменения, вызываемые временем, это то, что мы принимаем за движение". – В.А. Поликарпов ("Квазиграфические объекты в процессах познания и понимания", 2012)

¹⁸⁴ см. теорию (концепцию) **формирующей причинности** Р. Шелдрейка [Sheldrake, 1981, 2003, 2005].

¹⁸⁵ "Суть дела исчерпывается не своей целью, а своим осуществлением, и не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением" – Гегель [Гегель, 1959, т. 4, с. 2].

В связи с данным выводом, приведем поэтические строки из песни (Александр Лосев, солист группы Стаса Намина "Цветы"):

*Я не знаю как остальные
Но я чувствую жесточайшую
Не по прошлому ностальгию,
Ностальгию по настоящему*

¹⁸⁶ "Бог есть свобода и дает свободу. Он не Господин, а Освободитель, Освободитель от рабства мира. Бог действует через свободу и на свободу. Он не действует через необходимость и на необходимость... Бог никакой власти не имеет. Он имеет меньше власти, чем полицейский. Категория власти и могущества социологическая, она относится лишь к религии как социальному явлению, есть продукт социальных внушений... религия есть не чувство зависимости человека, а есть чувство независимости человека" (Н.А. Бердяев, "Самопознание", с. 162-165)

¹⁸⁷ Личность есть неизменное в изменениях" – Н.А. Бердяев ("Самопознание", с. 214).

этим программирующими механизмами, обновление содержания самого программирования и обуславливают целенаправленность поведения.

Опережающее отражение действительности реализуется не только на основе уже сформированного опыта поведения у человека и животного. Можно говорить о **способности живых существ считывать информацию из будущего**, поскольку это будущее может оказывать влияние на настоящее, о чем свидетельствует упомянутый нами конструкт квантовой физики – "**волны будущего**", идущие из будущего в направлении настоящего.

Принимая во внимание онто- и филогенетическую динамику полушарий головного мозга, можно сказать, что, "начав жизнь с обращенности в будущее время, человек заканчивает ее только с обременяющим сознание индивидуальным прошедшим временем. В этом смысле само переживание индивидуальной жизни субъектом может быть представлено как переход от будущего к прошлому" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 180]. В сказочном зазеркалье Л. Кэрролла: "Он сейчас в тюрьме, отбывает наказание, а суд начнется только в будущую среду. Ну, а про преступление он еще и не думал!" [Кэрролл, 1985, с. 215].

Кроме того, квантовая физика открыла эффект неразложимого единства фундаментального квантово-фотонного уровня Вселенной, на котором такие аспекты, как единое и множественное, часть и целое, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее... не дифференцируются [Цехмистро, 1987, 2002]. Важными в этом контексте представляются также и феномены функциональной асимметрии мозга человека, которые обнаруживают способность человека к предвосхищению будущих событий [Брагина, Доброхотова, 1988]. При этом будущее может влиять на настоящее (и прошлое) со всеми причинно-следственными аспектами, которые из этого проистекают.

"Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклянет их перед смертью! – В.Ю.Рогожкин ("Эниология", 2006).

Кроме того, здесь уместно говорить о **ретроградном торможении** (когда в процессе запоминания некоторого ряда информационных фрагментов последующие фрагменты, данные для запоминания, влияют на предыдущие, тормозя их запоминание) и некоторых удивительных психологических аспектах рассматриваемого феномена [Видеть будущее реально, 2011]: работа, которая готовится к печати в журнале *Journal of Personality and Social Psychology*, является результатом восьмилетнего исследования Дэрила Бема из Корнелльского университета в городе Итака, штат Нью-Йорк.

Статистическая погрешность опытов Д. Бема составила один шанс на 74 миллиарда. "Я сознательно ждал, пока образуется критическая масса данных, чтобы быть уверенным в том, что это точно не статистическая погрешность", – сказал он. В своей статье, он описывает серию экспериментов с участием более чем 1000 студентов-добровольцев. В большинстве тестов, Д. Бем брал хорошо изученные психологические феномены и просто обращал вспять последовательность их проведения, таким образом, что событие, которое интерпретировалось как причина, происходило самым последним.

В одном из экспериментов, студентам показали список слов, а затем попросили вспомнить слова из него. Потом, они печатали *отобранные случайным образом* слова из того же списка. **Странным образом, студенты лучше вспоминали именно те слова, которые затем им приходилось печатать, а значит, будущее событие повлияло на их способность к запоминанию.**

В другом исследовании, Д. Бем адаптировал эффект "вдалбливания" – когда слово, появляющееся на короткий срок, воздействует на подсознание человека – так называемый 25-й кадр. К примеру, если при просмотре картинки котенка, появляется слово "урод", то человеку понадобится больше времени на то, чтобы решить, что картинка симпатичная, по сравнению с тем, когда появляется слово "красиво". Проведя эксперимент в обратном порядке, Д. Бем обнаружил, что эффект 25-го кадра действует в обоих направлениях.

Эти исследования были подвергнуты тщательной проверке, как заявил Чарльз Джадд из Колорадского университета в Боулдере, который возглавляет редакционную коллегию журнала *Journal of Personality and Social Psychology* [Bem Daryl].

МЕТОДИКА

Мы рассмотрели 10 принципиальных положений/аспектов, а также инструментов, которые в их совокупном применении кристаллизуют **акмеологическую развивающую среду**, и делают, таким образом, валидной саму акмеологию как **междисциплинарную науку и духовно-психолого-педагогическую практику**. При этом принципиальными аспектами акмеологии должны быть:

1. Направленность акмеологического процесса на достижения тождества/слияния человека с **Абсолютом**, то есть приведение человека к Богу как высшей цели человеческого развития. Образовательная проекция всеобщего смысла существования человека, реализующаяся в Абсолюте – основном концепте антропологической акмеологии – 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 постнеклассической научной парадигме*.

При этом для атеиста Богом может быть Высший разум, универсальный принцип гармонии сущего, или антропный принцип (принцип космологического дополнения, согласно которому Вселенная "сотворена" для человека, о чем свидетельствует тонкая подгонка параметров основных физических констант¹⁸⁸), принцип целостности, фрактально-голограммного устройства мира, который на фундаментальном квантовом уровне является единым целым¹⁸⁹, что, в свою очередь, закладывает основания для принципа высшей справедливости, истины, добра, красоты.

2. Направленность акмеологического процесса на достижение человеком фундаментальной ценности – **свободы/самосознания**, которая, в свою очередь, обеспечивает достижение иных базовых ценностей – 1) счастья/успеха, 2) внутренней (самодетерминированной) мотивации, 3) волевых качеств, 4) парадоксального (диалектического, творческого) мышления, 5) потребности к труду, 6) потребности к творчеству как самодостаточной, самоценной, лишенной прагматических ориентиров ценности, 7) потребности и способности к целеобразованию и целеосуществлению, 8) потребности и способности к саморазвитию, самообразованию, самоконтролю, 9) способности к единству с миром, что проявляется в рефлексии (ЛП процесс) как умении посмотреть на себя и ситуацию со стороны, стать на точку зрения другого человека и эмпатии (ПП процесс) как умения сопереживать и сострадать другим людям.

3. Обязательным условием акмеопроцесса выступает **медитация/молитва**.

4. Обязательным условием акмеопроцесса является создание условий для развития способности человека **ставить цели** и достигать их.

5. Акмеопроцесс должен быть направленным на всестороннее развитие человека – развитие разнообразных право- и левополушарных качеств/тантов (принцип "**талант – синтез талантов**").

¹⁸⁸ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.; Barrow J.D., Tipler F.J. The anthropic cosmological principle. Oxford: Clarendon press, 1986. XX + 706 p. ; Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.; Идлис Г.М. Основные черты наблюдаемой астрономической Вселенной как характерные свойства обитаемой космической системы // Известия Астрофизического института АН Казахской ССР. – 1958. – Т. VII. – С. 39–54.

¹⁸⁹ Бом Д. Квантовая теория / Д. Бом. – М.: Наука, 1965. – 727 с. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.; Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н.А. Причинная или асимметричная механика в линейном приближении / Н.А. Козырев. – Пулково, 1958. – 232 с.; Мичелл Дж. Феномены книги чудес / Дж. Мичелл, Р. Ричард. – М.: Политиздат, 1988. – 294 с.; Молчанов Ю.Б. Парадокс Эйнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности / Ю.Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1983. – № 3. – С. 14–24.; Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с.; О реакции вещества на внешний необратимый процесс / Лаврентьев М.М., Еганова Е.А., Луцет М.К., Фоминых С.Ф. // Докл. АН СССР. – Т. 317. – № 3. – 1991. – С. 635–639.; Фомин Ю.А. Реальность невероятного / Ю.А. Фомин. – М.: Наука, 1990. – 208 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.

6. При разработке акмеопроцесса акмеолог должен использовать универсальную синергетическую парадигму развития как важнейший методологический принцип и прикладной инструмент.

7. Акмеолог должен владеть и использовать **нулевое критическое состояние**, что реализуется в технике микротранса, "методе взрыва", в таких направлениях, как гипно-, релаксо-, суггестопедия.

8. Акмеопроцесс в образовательном пространстве реализуется в форме разнообразных **психологических тренингов**, дополняющих рутинные процедуры учебной деятельности, в которых обязательным компонентом должна быть деятельность по решению **творческих задач**, проблем.

9. Акмеопроцесс должен облегчать субъектам учебной деятельности как восприятие **парадокса/абсурда**, так и работу/взаимодействие с ними. В этой связи отметим, что парадоксальными являются логико-семантические и онтологические основания человеческого бытия, вскрытые современной наукой; абсурдными же представляются социально-экономические и культурно-исторические механизмы функционирования человеческой цивилизации с точки зрения рационального осмысления катастрофических результатов этого функционирования, приведшего человечество на грань экологического коллапса и духовно-морального вырождения.

ЛИТЕРАТУРА

- Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособ. /А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин и др. – Астрахань, 2000. – С.65.
- Акмеология в вопросах и ответах / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство НПО "МОДЭК", 2007. – 248 с.
- Акмеология: учебн. пособ./А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – С.38
- Александров Н.Н. Проблемы художественной композиции. – М.: Изд-во Академии Тринитаризма, 2012. – 210 с.
- Александров Н.Н., Зырянова Т.В. Проблемы художественной герменевтики и акмеология / Сборник статей. Под ред. Н.Н. Александрова. – М.: Издательство Академии Тринитаризма. 2012. – 86 с.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2-х т. /Под ред. А.А.Бодалева, Б. Ф.Ломова. – Т. 1. – М., 1980. – С.7.
- Анохин П.К., Избранные труды: Кибернетика функциональных систем. М.: Медицина, 1998. - 400 с.
- Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дэв, 1990. – 336 с.
- Бич А.М. Основы теории времени: Закономерная 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.
- Блект Р. Самоучитель совершенной личности. 10 шагов к счастью". – М.: Издательский Центр "Благо-Дарение", 2014. – 160 с.
- Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения / А, А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998.
- Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А, А. Бодалев, Л. А. Руткевич. – М.: Изд-во института психотерапии, 2004. – 287 с.
- Бодалев А.А. Предмет акмеологии / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 3 – 4.
- Бом Д. Квантовая теория / Д. Бом. – М.: Наука, 1965. – 727 с.
- Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
- Брандес В.М., Вознюк А.В. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. – Житомир, 2003. – 41 с.
- Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
- Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
- Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.
- Видеть будущее реально // сайт Psychology Today [Электронный ресурс]: Режим доступа – <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html>
- Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. – С. 253-280; 821-840 Url <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>

- Вознюк А.В. Как возможна акмеология: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 306 с.
- Гегель Г. Сочинения в 14 т. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1959. – Т. 4. – С. 139..
- Гладкова В.М. Акмеология і катабология: теоретичні аспекти / В.М.Гладкова, С.Д. Пожарський // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 97-102.
- 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.
- Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.
- Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. – М., 2006. – 63 с.
- Деркач А.А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А.А. Деркач Г.С. Михайлов. – М.: МПА 1998. – 148 с.
- Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
- Зазыкин В.Г. Проблема кризиса в акмеологии // В.Г.Зазыкин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 1 (13). – С. 82-90.
- Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106
- Заренков Н.А. Теоретическая биология (Введение) / Н.А.Заренков. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 526 с.
- Идлис Г.М. Основные черты наблюдаемой астрономической Вселенной как характерные свойства обитаемой космической системы // Известия Астрофизического института АН Казахской ССР. – 1958. – Т. VII. – С. 39-54.
- Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спиринов. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
- Каструбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.
- Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.
- Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
- Козырев Н.А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении / Н.А. Козырев. – Пулково, 1958. – 232 с.
- Ласло Э. Рождение слова – науки – эпохи (глава из книги "Век бифуркации") // Полис. – 1993. – № 2. – С. 20-34.
- Лолаев Т.П. О "механизме" течения времени / Т.П. Лолаев // Вопросы философии. – 1996. – № 1. – С. 51–56.
- Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / И.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с. – С. 48, 63, 125.
- Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т. 1. – С. 311.
- Мандельштам Л. И. Лекции по теории колебаний. – М.: Наука 1972. – 470 с.
- Манн Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960, т. 5. – 694 с. – С. 163.
- Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.
- Мичелл Дж. Феномены книги чудес / Дж. Мичелл, Р. Ричард. – М.: Политиздат, 1988. – 294 с.
- Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.
- Молчанов А.М. Термодинамика и эволюция // Колебательные процессы в биологических и химических системах. – М.: Наука, 1967. – С. 292-308.
- Молчанов Ю.Б. Парадокс Ейнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности / Ю.Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1983. – № 3. – С. 14-24.
- Молчанов Ю.Б. Проблема синтеза различных концепций времени / Ю.Б. Молчанов // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 587–603.
- Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
- Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
- Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с.

- О реакции вещества на внешний необратимый процесс / Лаврентьев М.М., Еганова Е.А., Луцет М.К., Фоминых С.Ф. // Докл. АН СССР. – Т. 317. – № 3. – 1991. – С. 635–639.
- Основы психологии / За заг. ред. О.В. Киричука, ВА. Роменца. – К.: Либідь, 1995. – С. 114–115.
- Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
- Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 17.
- Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В.В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693
- Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека / С.Д. Пожарский. – СПб.: Изд-во "ЛЕМА", 2013. – 266 с.
- Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с. – С. 164.
- Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М., СПб. Еврознак. – 2004. – 416 с.
- Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.
- Русский космизм: Антология философской мысли. / Сост. Семенов С.Г. Грачевой А.Г. / - М.: Педагогика – Прес, 1993. – 368 с. – С. 174.
- Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.
- Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.
- Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. – Т 1. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 839 с.
- Фомин Ю.А. Реальность невероятного / Ю.А. Фомин. – М.: Наука, 1990. – 208 с.
- Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 411 с. – С. 379.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
- Хозяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 208 с.;
- Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
- Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Ayadevappa R., et al. Effectiveness of Transcendental Meditation on functional capacity and quality of life of African Americans with congestive heart failure: a randomized control study // Ethnicity and Disease 17: 72-77, 2007.
- Barrow J.D., Tipler F.J. The anthropic cosmological principle. Oxford: Clarendon press, 1986. XX + 706 p.
- Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology // <http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf>
- Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.
- Davies J. L., Alexander C. N. Ослабление политического насилия посредством снижения социальной напряженности: оценочные анализы воздействия на материале Ливанской войны // Journal of Social Behavior and Personality 17: 285-338, 2005.
- Deci E. L., Ryan R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. 227-268.
- Dillbeck M. C., Rainforth M. V. Оценочный анализ воздействия на базе поведенческих индексов качества жизни: Влияние групповой практики Трансцендентальной Медитации и программы ТМ-Сидхи // In Proceedings of the Social Statistics Section of the American Statistical Association (Alexandria, VA: American Statistical Association): 38-43, 1996.
- Murphy M, Donovan S, Taylor E. The Physical and Psychological Effects of Meditation: A review of Contemporary Research with a Comprehensive Bibliography 1931-1996. Sausalito, California: Institute of Noetic Sciences; 1997.;
- Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
- Orme-Johnson D. W., Dillbeck M. C., Alexander C. N. Предотвращение терроризма и международных конфликтов: Влияние больших ассамблей участников программ Трансцендентальной Медитации и ТМ-Сидхи // Journal of Offender Rehabilitation 36: 283-302, 2003
- Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.

Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 50 (5): 679–693.

Schneider R.H., et al. Cardiovascular disease prevention and health promotion with the Transcendental Meditation program and Maharishi Consciousness-Based Health Care // *Ethnicity and Disease* 16 (3 Suppl 4):S4-15-26, 2006.

Sheldrake R. *Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness*, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.

Sheldrake R. *Dogs that Know When Their Owners are Coming Home: and other unexplained powers of animals*, New York, NY: Crown, 1999.

Sheldrake R. *Natural Grace: dialogues on creation, darkness, and the soul in spirituality and science*, New York, NY: Doubleday, 1996.

Sheldrake R. *Seven Experiments That Could Change the World: a do-it-yourself guide to revolutionary science*, New York, NY: Riverhead Books, 1995.

Sheldrake R. *The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit*, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.

Sheldrake R. *The Presence of the Past: morphic resonance and the habits of nature*, New York, NY: Times Books, 1988.

Sheldrake R. *The Rebirth of Nature: the greening of science and God*, New York, NY: Bantam Books, 1991.

Sheldrake R. *The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind*, New York, NY: Crown Publishers, 2003.

Sheldrake R.A. *New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation*. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

3.5. ПЕДАГОГИКА ЖИЗНЕННЫХ ФАКТОВ

СУЩНОСТЬ

Анализ современной социокультурной ситуации на постсоветском пространстве и в мире в целом свидетельствует об экспансии глобализационных процессов, обусловленных вхождением человечества в критическую фазу своего развития.

Данный процесс находит реализацию на конкретно-научном уровне, поскольку можно предположить, что материальная структура близкой к Земле космической зоны нашей галактики подвергается "уплотнению", о чем косвенно свидетельствует факт, эксплицированный в 2010 году в журнале *Nature*, где была опубликована статья, указывающая на 4%-ное уменьшение размера протона. При этом изменились частотные характеристики геомагнитного поля Земли (повысилась его частота).

Если экстраполировать данные факты на человеческий организм, то его мышечно-сосудистое сжатие и повышение психоэмоционального тонуса вместе с интенсификацией электромагнитной активности головного мозга (усиление β -ритма) свидетельствуют о состоянии стресса, в котором, похоже, пребывает и наша планета.

Одним из негативных последствий отмеченного процесса является **системный кризис современной системы образования**, связанный с фрагментаризацией современного знания, что имеет место в условиях информационного бума на фоне калейдоскопической смены технологий, усиления специализации научных направлений и расширения профилизации образования как социального института, его превращение в сферу услуг. Это, в свою очередь, формирует у современного человека установку на сегментарное восприятия действительности. Знания теряют целостный фундаментальный характер.

Это обнаруживает ситуацию, когда человечество еще никогда не обладало таким несметным объемом информации, но оно еще никогда не находилось столь далеко от понимания своей сущности, познание которой оказалось раздробленным в сфере множества научных дисциплин. Э. Шредингер отмечает, что "мы унаследовали от наших предков острое стремление к цельному, всеобъемлящему знанию. Но расширение и углубление разнообразных отраслей знания в течение последних ста с лишним 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].

Эффективный способ преодоления сложившейся ситуации – реализация в пространстве педагогической действительности принципов **фундаментализации знаний и педагогической интеграции**, что обеспечивает преемственность нового и старого, **синтез теоретического знания и практического опыта**. Один из путей утверждения педагогической интеграции – разработка **педагогике жизненных фактов**, благодаря которой на основе предметно-эмоционального учебного ресурса можно формулировать так называемые **конструктивные знания, насыщенные конкретным содержанием**. Данные знания значительно облегчают человеку освоения информационного океана современной цивилизации и формируют у него критическое мышление, расширяют познавательный кругозор, способствуют профессиональному и личностному развитию, выступающему главным приоритетом человеческого существования.

В свою очередь, это развитие в его основных и наиболее существенных чертах выступает процессом познания, поскольку человек, по определению, является мыслящим существом. Указанный вывод иллюстрируется фактами из книг Р. Моуди, где можно узнать, что люди, которые побывали в состоянии клинической смерти и вернулись к жизни, начали интенсивно учиться, расширять свой фактологический и мировоззренческий горизонт, получать второе, третье образование. Это говорит о том, что познание выступает высшей человеческой ценностью, которая простирается в посмертие.

Педагогика жизненных фактов реализует главный аспект механизма развития человека, согласно концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга, который заключается **в синтезе полушарных стратегий познания мира**, когда предметно-конкретное сочетается с абстрактно-логическим. Как отмечал И.Ньютон, "При изучении наук примеры полезнее правил", Д.И. Писарев утверждал, что "Приложение принципа к делу гораздо важнее самого принципа". При этом, используя жизненные факты, иллюстрирующие важнейшие принципы и законы космосоциоприродной реальности, важно строить конструктивное знание на основе диалектической схемы "единичное – особенное – всеобщее", что позволяет "извлекать из факта смысл" (А.М.Горький).

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.

В целом, педагогика жизненных фактов представляет собой способ/методику обучения человека мудрости мира и стратегиям поведения на базе конкретных/предметных фактов, выступающих правополушарными, эмоционально-образными сущностями, на основе которых при помощи процедуры традукции (сравнения) можно построить систему актуальных знаний о мире и человеке, отраженной в том числе на левополушарно-понятийном, абстрактно-логическом уровне.

Таким образом, педагогика жизненных фактов, формирующая конструктивные знания, насыщенные конкретным содержанием, выражает ключевую цель развития человека, которая в контексте концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека реализуется в полушарном функциональном синтезе – психофизической цели человеческого развития, выражающейся в состоянии медитации, творчества, молитвы [Murphy, Dobovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977].

Кроме того, педагогика жизненных фактов, связывающая конкретное и абстрактное воедино, в силу ее обучающего характера, может выступить важнейшим фактором, направленным на решение проблемы, связанной с развитием клипового, скользящего, дискретного сознания у современного поколения.

Можно привести 8 основных типов **лично ориентированных жизненных фактов (ситуаций)** [Брюйн, 1968]:

- 1) ситуации-оценки – рефлексивный анализ собственных действий, разработка аргументации в защиту принятого решения;
- 2) ситуации упражнения – отказ от шаблонов деятельности, критика стереотипных действий путем показа их малой эффективности;
- 3) ситуации-иллюстрации – сравнение собственного отношения к проблеме и отношения к ней других участников ситуации с целью анализа не только своей точки зрения, но и точек зрения партнеров по обсуждению с целью их правильного понимания;
- 4) ситуации переживания ценностей – переживание какого-либо события, принятие его как лично-значимого, переориентация на более значимые ценности;
- 5) ситуации-проблемы и выбора – столкновение с затруднением, на которое нет готового

ответа, обнаружение незаданных, невыявленных связей, проведение нестандартных преобразований; рассмотрение различных вариантов действий с оценкой их влияния на педагогический/жизненный процесс;

б) ситуации поиска смысла – ревизия старых смыслов-представлений, активизация смыслопоисковой активности, порождающей внутреннее напряжение, переосмысление смыслов, нахождение уникальных смыслов.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Опишем методику педагогики жизненных фактов на основе работы с группой наиболее важных жизненных фактов. Приведем примеры некоторых важных педагогически ориентированных жизненных фактов, которые позволяют сделать определенные философско-педагогические выводы. Факты, как и выводы мы будем нумеровать.

Факт 1. Учащихся со средним уровнем интеллекта разделили на два класса. Учителю одного класса сказали, что, согласно результатам теста, в его классе все дети с высоким уровнем интеллекта. Другому учителю (такой же квалификации) сообщили, что в его классе собраны дети с низким уровнем интеллекта. В конце года провели тестирование, в результате которого дети первого учителя действительно показали более высокий уровень интеллекта¹⁹⁰.

Факт 2. К этому же смысловому ряду относится и факт, установленный учеными. Психологи Р.Розенталь и К.Фурд в стандартном курсе экспериментальной психологии предлагали студентам обучать крыс проходить через лабиринты. Половине студентов сообщали, что у них крысы специально выведенного вида, с прекрасными способностями к нахождению пути в лабиринте, а второй половине студентов говорили, что у них крысы специального вида, не способные справляться с этой задачей. За короткое время студенты, обучавшие "способных" крыс, достигли гораздо лучших результатов, чем студенты, обучающие "тупых" крыс [Тюнников, Мазниченко, 2006, с. 46, 73; Rosental, Fode, 1963, p. 183-187].

Факт 3. В 1939 году 25-летний математик Джордж Данциг учился в Калифорнийском университете. Однажды он на 20 минут опоздал на пару по статистике. Тихонько вошел, сел за парту и завертел головой, пытаясь понять, что пропустил. На доске были записаны условия двух задач. "Ага", подумал Данциг, "ясно – это, видимо, домашнее задание к следующей паре". Студент переписал задачи в тетрадь и стал слушать профессора. Дома он трижды пожалел о том, что опоздал на пару. Задачи были действительно сложными. Дж.Данциг думал, что, вероятно, пропустил что-то важное для их решения. Однако делать было нечего. Через несколько дней напряженной работы он все же решил эти задачи. Довольный заскочил к профессору и отдал тетрадь. Профессор, Ежи Нейман, рассеянно принял задание. Да, мол, хорошо. Он как-то не смог сразу вспомнить, что не задавал студентам ничего подобного... Когда спустя некоторое время он таки просмотрел то, что принес ему ученик, у него просто глаза на лоб полезли. Он вспомнил, что действительно в начале одной из лекций рассказывал студентам условия двух этих задач. Двух неразрешимых задач. Двух задач, которые не мог решить не только сам профессор, но и остальные выдающиеся умы того времени.

На основании представленных фактов можно сформулировать **вывод / выводы**.

Вывод 1. Особенности личности педагога и его представление о характеристиках / свойства объекта педагогического воздействия, как и мотивация участников образовательного процесса, связанная с реализацией определенных образовательных целей, могут существенно влиять на педагогический процесс и его результат.

¹⁹⁰ "Вспоминая свое детство, могу сказать, что я оценила влияние высоких ожиданий: чем меньше требуешь от человека, тем меньше он и достигнет. Страхи моих родителей, боязнь оказаться не на высоте, заставляли их стремиться вперед. Поэтому я решила, что никогда не позволю моим страхам или чувству неуверенности остановить меня на моем пути. Я убедилась, что перемены бывают одновременно волнующими и трудными; каждая перемена влечет за собой новые приключения" (Карли Фиорина, одна из влиятельнейших женщин США).

Факт 4. В 1997 году, в Индии Р. Блек услышал рассказ, который произвел на него неизгладимое впечатление. Один мальчик, сын сапожника, стыдился своего положения. Он много учился. После успешного окончания школы он уехал в Лондон учиться на адвоката. Ему приходилось много учиться, тяжело работать. Благодаря этому он стал известным и богатым. Однажды он приехал в отпуск к родителям и в один из дней зашел в мастерскую к отцу. Ему захотелось поработать, помочь отцу, как он это делал в детстве. Он сел, стал забивать гвозди в подошву, латать дыры. Он делал это один день, другой. Кончился его отпуск, но он продолжал это делать. Он так и не вернулся в Лондон. Он сказал, что по-настоящему счастливым, занимающимся своим делом, он чувствует себя только в мастерской отца [Блект, 2012].

Факт 5. Интересен также и случай с маленькой горной армянской деревушкой, из которой за 10 лет (в период до и после ВОВ) вышли 2 маршала Советского Союза (один из них – И.Х.Баграмян), 12 генералов и более сотни старших офицеров. Данный факт находит объяснение в том, что жители этой деревни много лет жили в непосредственной близости с азербайджанцами, села которых граничили с армянской деревней, превратившейся, таким образом, в своеобразный анклав. Армяне круглосуточно охраняли свою деревню, вырабатывая, таким образом, мужественный характер.

К этому же смысловому ряду принадлежат и экспериментальные исследования, которые показали, что дети, имея перед собой соответствующие модели поведения в обществе, могут, подражая им, стать общительнее и менее робкими. Одной группе детей детского сада, отличавшихся замкнутостью, был показан фильм про детей, которые хорошо себя ведут, вместе играют, делятся игрушками; другой, контрольной группе, показывали фильм про дельфинов, без всякого воспитательного назначения. Затем, наблюдая за поведением обеих групп, исследователи отметили, что поведение детей первой группы изменилось в лучшую сторону, они стали более общительными и покладистыми. Дети из контрольной группы, смотревшие нейтральный фильм про дельфинов, не изменили своего поведения и по-прежнему избегали общения со своими сверстниками. Модель поведения детей в фильме имела длительное эмоциональное воздействие – через месяц после показа фильма дети помнили его и продолжали дружелюбно относиться к другим детям [Развитие личности ребенка, 1987, с. 226].

Факт 6. Приведем сопутствующий данному факту факт. Ю.Б. Гиппенрейтер в книге "Введение в общую психологию" (1996) описывает серию опытов, направленных на познание связи среды и наследственности. В эксперименте на основании быстрого нахождения приманки в лабиринте изменяющейся конфигурации отбирались и селекционировались "умные" (успешные) и "глупые" (неуспешные) крысы. Внутри каждой группы проводились скрещивания, причем, данная процедура повторялась в течение шести поколений. В результате полученных опытов получили убедительные доказательства эффекта накопления генетической предрасположенности к успешному обучению. Однако если условия опыта изменить, меняется результат: "Отобранное поколение "умных" крыс выращивалось в условиях обедненной среды, где они лишены и разнообразных впечатлений и возможности активно действовать. В результате выяснилось, что такие крысы при обучении в лабиринте действовали на уровне "глупых" животных, воспитанных в естественных условиях. Противоположные опыты с выращиванием "глупых" крыс в обогащенной среде показали результаты приблизительно такие же, что и у "умных" крыс, выросших в нормальных условиях. Эти исследования подтверждают значение условий воспитания (внешней среды) для формирования способностей. Общий вывод, который можно сделать на их основании, более значителен: факторы среды обладают весом, соизмеримым с фактором наследственности, и могут иногда полностью компенсировать или, наоборот, нивелировать действие последнего".

Факт 7. Другой пример влияния внешней среды взят из сферы экстремальной психологии, фиксирующей возникновение необычных качеств у человека под влиянием экстремальных воздействий внешней среды. Так, в Вили Мельникова в результате контузии на Афганской войне открылся дар владения иностранными языками – сейчас этот полиглот в совершенстве владеет более сотней живых и мертвых языков народов мира. Подобным же образом существуют примеры и того, как необычный дар к сложным математическим вычислениям открывался в результате определенного шока у неграмотных крестьян, которые могут выполнять головоломные математические операции быстрее компьютера, превратившись, таким образом, в "чудо счетчиков".

ВЫВОД 2. Как внутренняя сущность человека (совокупность его генетически закрепленных природных задатков), так и внешние обстоятельства (реализуемые в контексте космосоциоприродной среды человеческого существования) могут оказывать на развитие этого человека решающее влияние.

Факт 8. Приведем историю "*Возвращение солдата*" (*Сант Такар Сингх "Хорошие истории делают нас хорошими"*). Во время британского правления в Афганистане один солдат сражался за кабульскую власть. При отправлении на фронт у него было около двух тысяч рупий наличными, которые он сдал на хранение государственному кассиру. Правительство обеспечивало сохранность денег людям, уходившим на фронт. По возвращении с фронта они могли взять их обратно. Если кто-то погибал, то деньги посылали его семье. Поэтому солдат сдал свои деньги и оставил домашний адрес кассиру и ушел на фронт. К несчастью, он был убит. Когда кассир узнал о смерти солдата, он вычеркнул поступление солдатского вклада. Таким образом, он был уверен, что никто не заявит о деньгах и никто ничего об этом не узнает. Спустя некоторое время в доме кассира родился сын. Сын постоянно болел, и много денег было потрачено на лечение. Когда сыну было около семнадцати лет, отец привел человека, обладающего некими божественными силами, чтобы осмотреть его. Традиционные способы лечения не помогали. Кассир чувствовал: что-то необъяснимое создает помехи, которые сможет устранить человек, обладающий духовными силами. Кассир заплатил этому человеку за работу около пяти рупий. После того как этот человек осмотрел мальчика, ребенок заулыбался. Кассир увидел, что сыну теперь стало лучше, и работа человека с тайными силами была не напрасной. Он спросил ребенка: "Как ты себя чувствуешь теперь?" Сын ответил: "Сейчас я совершенно здоров. С сегодняшнего дня ничто больше не будет беспокоить меня. Мой счет теперь закрыт, и я ухожу обратно". Отец был удивлен: "Мое дорогое дитя, о каком счете ты говоришь? Я так тебя люблю, что готов платить сколько угодно. Я никогда не брал никакой суммы с твоего счета и никогда не сделаю этого". Сын сказал: "Дорогой отец, ничто не остается неучтенным. Все учитывается очень точно, и эти пять рупий явились последним взносом, которые ты должен был заплатить. Сейчас это оплачено, поэтому я ухожу. Я тот самый человек, Шер Сингх, который вложил две тысячи рупий, чтобы ты выплатил их его семье. Ты не сделал этого, и мне пришлось вернуться, чтобы получить плату лично".

ВЫВОД 3. Существует универсальный и неумолимый закон возмездия (справедливости), или, подобно физическим законам сохранения – закон сохранения моральных поступков, который регулирует человеческую жизнь и человеческие отношения во всех сферах общественной жизни.

Любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как метаморфозные процессы взаимного перехода полярных взаимно исключаящих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти... Данная метаморфозность реализуется в контексте закона воздаяния.

В связи с этим приведем примеры, иллюстрирующий идею о том, что **накопление людьми кармы/грехов сопровождается их неизбежной "отработкой"**. Речь идет об исторических судьбах африканских негров, которых нещадно эксплуатировали белые американцы на протяжении более сотни лет – сначала в виде рабов, а потом в качестве жертв расовой сегрегации. В этой связи можно говорить и о колониальном рабстве в Европе (некоторые страны которой были колониальными державами, высасывающими богатства из своих колоний), а также и о рабстве в Российской империи. К этому же ряду относится и феномен гомофобии – осуждение лиц нетрадиционной сексуальной ориентации, имевшее место во многих странах мира. Сейчас положение метаморфозным образом круто изменилось – из изгоев общества негры превратились в афроамериканцев – наиболее уважаемую часть общества, особенно после того, как президентом США стал Барак Обама. Теперь, малейшее неуважение к лицу африканской расы (как и к еврею) вызывает взрыв возмущения и шквал обвинений в расовой дискриминации, а афроамериканцы теперь выполняют роль "божьего бича" по отношению к белым американцам. Некоторые страны Европы находятся под гнетом эмигрантов, многие из которых – выходцы из бывших колоний; рабство в России вылилось в череду кровопролитных революций и войн. Вместе с этим лица нетрадиционной

сексуальной ориентации, количество которых в развитых странах мира увеличивается быстрыми темпами, получают самую широкую поддержку среди либеральной общественности.

Факт 9. Следующий жизненный факт и другие сопутствующие ему факты связаны с тем, что переживание ребенком успеха в учебной деятельности (независимо от учебного предмета или сферы жизнедеятельности) определяет его дальнейшую жизненную траекторию, социальный статус и жизненный успех в будущей взрослой жизни [Спиваковская, 1988, с. 96-97]. Р.А.Роу исследуя биографии великих людей, нашел единственное общее в их биографиях – привлечение к радости творческого открытия в подростковом возрасте. При этом успех отрицает эгоцентризм, поскольку именно неуспеваемость имеет тенденцию вызывать защитную реакцию – повышенное самооценку [Развитие личности ребенка, 1987, с. 177], выступающую в известном смысле, функцией эгоцентричной позиции человека, которая вызывает агрессивное отношение человеческого существа к внешней среде. Агрессивное же отношение человека к миру означает его "закрытость" к тем или иным аспектам этой среды, что перекрывает доступ к "базальной источнику" энергии – космосоциоприродной среде. Как писал А. Адлер, черты нелюбимых детей в развитой форме можно наблюдать, изучая биографии всех выдающихся врагов человечества. Здесь сразу бросается в глаза то, что когда они были детьми, взрослые с ними плохо обращались, поэтому они и развили в себе жестокость характера, зависть, ненависть. Это привело к тому, что они не могли пережить того, что другие счастливы (1956 г.). Кроме того, ученый отмечал, что нет никакой когда-либо совершенной жестокости, которая бы не проистекала из скрытого бессилия и неспособности к поддержанию социальных контактов, при этом по-настоящему сильный человек не способен на жестокое отношение к окружающему миру (1964 г.). То есть, неразрешимый характер внутреннего противоречия между требованиями родителей и в целом внешней среды, невозможность им соответствовать является источником постоянной аффективной напряженности, во многих случаях вызывает компенсаторную гипертрофию собственного "Я" и развивает эгоцентризм, болезненное самолюбие и неадекватное чувство собственного достоинства [Глассер, 1991; Захаров, 1988]. Эгоцентризм в данном случае выполняет защитную функцию в конфликте между "Я" и "не-Я", приводя к "закрытию", изоляции "Я", к искажению механизмов оценки действительности, способствуя развитию агрессивного отношения к действительности.

Итак, детство, особенно раннее, является мощным плацдармом для дальнейшего развития человека. В то же время детство будто погружено в состояние радости, что оказывается фундаментальным процессом становления человеческого "Я".

Факт 10. Ученые еще в 70-е годы XX в. показали, что деструктивное поведение школьников непосредственно связано со школьной неуспеваемостью, а А. Маслоу показал, что поведение и общение зависят от уровня успешности ученика в обучении. В то же время успех в обучении ведет к укреплению самостоятельности, самоуважения, улучшению взаимоотношений с окружающими, изменению самочувствия учеников [Маслоу, 2007]. Сейчас этот тезис подвергается сомнению, поскольку жизненный успех в современном обществе, которое все больше погружается в пучину безнравственности, начинает определяться другим критериям.

Факт 11. Было показано, что защитой от беспомощности в обучении есть опыт побед, то есть опыт психологических состояний и поведения, который позволяет человеку контролировать ситуацию [Педагогическая психология, 2010, с. 40]. Успешность ребенка хотя бы в одной из сфер жизненной активности, учебной или иной деятельности ведет к формированию психологической установки на успешность и радость, которые благодаря синергетическому эффекту усиления общего действия через факторы, имеющие когерентный/гармоничный характер, направляют любую активность ребенка на достижение успеха. И наоборот, если ребенок не познал радость успеха в семье, во время пребывания в детском саду, в школе, то в дальнейшей жизни для него будет достаточно проблематичным добиться успеха в той или иной сфере социальной деятельности. Кроме того, неуспеваемость (как комплекс неполноценности) через защитную психологическую реакцию может формировать комплекс превосходства над другими людьми, активизирует агрессию не только на уровне отдельных индивидов, но и целых народов (после поражения в Первой мировой войне Германия была поставлена на колени и через некоторое время развила воинственный дух арийского превосходства над другими народами, что привело к одной из самых жестоких войн в истории человечества). В то же время важно отметить, что укоренение ребенка в одной форме успеха может

привести к деструктивной привязке к такому специфическому успеху. Для иллюстрации этого вывода приведем пример, взятый из жизни известного персонолога Украины В.В. Рыбалки, который был свидетелем трагического случая во время обучения на психологическом факультете МГУ. Среди студентов-психологов популярностью пользовалась отличница, звезда факультета, которая покончила жизнь самоубийством, поскольку не понимала смысла лекций нового преподавателя высшей математики. Очевидно, эта девушка с детства была успешной только в учебной деятельности, которая превратилась для нее в ключевую жизненную ценность. В этой связи особенно важным выступает синергетический принцип "талант – сумма талантов и способностей", поскольку основой для всех специальных способностей является общие способности ("генеральный фактор интеллекта", "базальный фактор одаренности") [Чудновский, 1990]. Поэтому задача по развитию у человека отдельных качеств должна быть одновременно и задачей по развитию "побочных" качеств и способностей, когда для того чтобы воспитать специалиста, нужно, кроме беспокойства о специализации, специальных навыков, развивать "человека вообще", человека в целом [Щетинин, 1986]. Это соответствует синергетическому принципу нададитивности (который обнаруживает системные свойства целого), реализацию которого можно иллюстрировать практикой Вальдорфской школы, где ребенок с первого класса включается параллельно с изучением точных дисциплин в занятия художественно-эстетического цикла (музыка, живопись, скульптура, архитектура, театр). Особенно важным здесь является использование эвритмии – особого вида искусства как синтеза мысли и слова, цвета, музыки, движений.

Факт 12. Следующий жизненный факт, в определенной степени подтверждающий предыдущие факты, касается выводов Г.И. Косицкого, который проводил опыты с двумя группами крыс. Эти две группы учили в лабиринте преодолевать препятствия. При этом, первую группу крыс учили успешным стратегиям поведения, она была поставлена в условия, когда эти препятствия можно было успешно преодолевать, в то время как второй группе были созданы условия, вызывающие стресс и препятствующие успешному преодолению препятствий. Таким образом, первая группа крыс была успешной, а вторую учили неуспешности, беспомощности. Через поколение успешной и неуспешной группам имплантировали под кожу клетки рака. Первая группа выжила вся, вторая – погибла вся [Боссарт, 1991, с. 104-105]. В этой связи важным является и то, что среди выпускников Гарвардского университета отличники имеют наибольшую продолжительность жизни [Фролькис, 1988, с. 206].

Факт 13. 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 отращению 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 вечерней 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].

Вывод 4. Один из главных жизненных приоритетов человека – успех – определяет его здоровье и счастье в жизни, когда успешность хотя бы в какой-то одной сфере жизненной активности, радость творчества в детстве и подростковом возрасте во многом определяют дальнейшую жизненную траекторию человека. Невозможность ученика проявить свои таланты перед классом может привести к наказанию плохой оценкой и моральным осуждением, что демобилизует этого ученика, подрывает его веру в свои возможности. Как следствие, снижается его

поисковая активность. Это, в свою очередь, предопределяет появление новых неудач и приводит к формированию замкнутого круга неуспеваемости и беспомощности. М. Селигман в концепции "обученной беспомощности" показал, что люди, перед которыми ставились задачи, не имеющие решения, оказывались неспособными в дальнейшем выполнить даже легкие задачи, которые имели решение.

Факт 14. В 1919 году Льюис Терман, психолог, профессор Стэнфордского университета США, начал исследование истоков высокого интеллекта в группе из 1528 мальчиков и девочек, которое он продолжал до своей смерти в 1956 г. В 1990 году его наблюдения над этой группой в виде проекта "Долголетия" продолжили другие исследователи под руководством Х. Фридмана и Л. Мартина. Спустя двадцать лет они издали результаты наблюдений над этой группой в течение их жизни, включая и анализ смерти. Они "обнаружили, что многие популярные рекомендации по поводу того, как сохранить здоровье, сомнительны или откровенно неверны... Здоровье людей тесно связано с характером, карьерой, манерой общения" [Фридман, 2011, с. 7-8]. Оказалось, что благоразумные и добросовестные люди – здоровее и живут дольше: "здоровье и долголетие в обществе зависит от того, насколько добросовестны и целеустремленны его граждане" [Фридман, 2011, с. 315]. Вредят здоровью: 1) токсины (яды); 2) повышенная радиация; 3) инфекции и вредные симбионты; 4) травмы; 5) генетические нарушения. Улучшают здоровье: 1) глубокое дыхание; 2) широкий кругозор сознания; 3) здоровая социальная атмосфера общества; 4) черты характера как-то: благоразумие, планирование, упорство, владение ситуацией, успех в работе; 5) наличие хороших друзей, общение с добросовестными, морально устойчивыми людьми; 6) устойчивая психика; 7) ирония, юмор, радость к жизни; 8) поиск лучшего в людях; 9) поддержание физической активности тела; 10) способность к позитивному социальному общению. Именно «наличие широкого круга социального общения, внутренняя тяга к здоровой физической активности, стремление приносить пользу сообществу, к которому ты принадлежишь, наслаждение от успешной карьеры, здоровый, счастливый брак (или круг близких друзей) – все эти факторы могут сделать намного больше, чем просто добавить годы к вашей жизни. Все вместе они наделяют вашу жизнь смыслом" [Фридман, 2011, с. 307]. "Вывод один: уравновешенные дети, растущие в стабильной социальной среде, имеют намного больше шансов сохранить крепкое здоровье в зрелости и прожить долго" [Фридман, 2011, с. 316].

ВЫВОД 5. Рассудительные, добросовестные, упорные, успешные люди, которые умеют планировать свое время, характеризуются большим здоровьем, большей продолжительностью жизни, при этом улучшают здоровье, делают дыхание глубоким (что свидетельствует о том, что в человеческом организме нет мышечных зажимов, связанных с стрессорными состояниями) такие факторы, как расширение кругозора сознания, здоровая социальная атмосфера общества, наличие хороших друзей, общение с добросовестными, морально устойчивыми людьми, ирония, юмор, радость к жизни, поиск лучшего в людях, поддержание физической активности тела, способность к позитивному социальному общению.

Факт 15. Эволюция живых существ шла по пути совершенствования прогностической 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).

Факт 16. 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.

Факт 17. 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.

Факт 18. Одним из важных психологических экспериментов (иллюстрирующих возможность человека/ребенка мотивировать свою жизнедеятельность идеальным / виртуальным фактором цели, находящейся в отделенном будущем и реализующей действие человеческого самосознания как рефлексивной сущности) – это "зефирной тест", который впервые провел Уолтер Мишель в конце 1960-х в Колумбийском университете. Данный эксперимент стал краеугольным камнем психологии развития. Дети из Стэнфордского детского сада Bing в возрасте четырех-шести лет были помещены в комнату, меблированную только столом и стулом. На стол клали одно лакомство – на выбор ребенка. Каждому участнику было сказано, что если он сможет выдержать 15 минут, не съев лакомство, он получит еще одно такое же лакомство. Затем подопытного оставляли в комнате наедине со сладостью. Последующие исследования этих людей во взрослом возрасте показали связь между способностью отсрочивать получение удовольствия (этого достигли около 10-15% детей, независимо от возраста), и различными 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 на то время было за сорок) показала высокую активность прифронтальной коры головного мозга у тех участников, которые откладывали удовольствие ради большей награды в будущем. Это открытие представляется особенно важным, поскольку исследования последних двух десятилетий показывают, что прифронтальная кора играет критическую роль в сфере внимания и управления эмоциями.

Факт 19. Отметим, что взрослый человек также подвергается испытаниям по принципу "зефирного теста", так как его постоянно соблазняют многочисленные предметы общества всеобщего потребления. При этом реализация цели связана со способностью человека ориентироваться на социальные нормы поведения. А.Г. Лурия отмечал дефицит прифронтальных зон в закоренелых рецидивистов; это, очевидно, 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 действий.

Имеются данные, согласно которым у психопатов нарушена нервная связь между префронтальной корой мозга и миндалевидным телом, активизирующая дефицит сострадания и чувства вины. При этом особенности функционирования гена CDH13, влияющего на обмен дофамина в головном мозге человека, выступает одним из факторов, влияющих на действия убийц и насильников.

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 несчастным 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 злым бездельником. У него прекратился контакт с социумом, и всеми его действиями руководили биологические инстинкты.

Исследование мозга Ф.Гейджа показало, что у него имело место перерезание сгустка волокон, соединяющего лобные доли с остальными участками мозга, что привело к отделению лобных долей от остальных участков мозга (эффект лоботомии). 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 интроверта, данная способность развита меньше, у него отмечается феномен "короткой воли", отсутствие самосознания.

В связи с этим отметим, что принцип самосознания является и краеугольным инструментом познания человека, о чем свидетельствуют исследования К. Роджерса, который сформулировал определение свободы как самосознающего феномена: после того как его ученик В. Келл изучил множество случаев подростковой преступности, обнаружилось, что поведение подростков не могло быть предсказано на основе обстановки в семье, школьных или социальных переживаний, соседских или культурных влияний, медицинской карты, наследственного фона и др. Гораздо лучшее предсказание давала степень самопонимания, обнаруживающая с последующим поведением корреляцию 0.84. Причем, как отмечает В. Франкл, самопонимание в данном случае подразумевает самоотстранение [Франкл, 1990, с. 81], реализуемое в процессе рефлексии и самоконтроля. Во-вторых, самоконтроль/самосознание можно развивать, что позволяет людям избежать негативных последствий, связанных с пониженным уровнем самосознания.

Факт 20. Мультидисциплинарное лонгитюдное исследование здоровья и развития человека было проведено в Новой Зеландии (*Dunedin longitudinal study*), которое предусматривало исследование состояния здоровья почти тысячи человек, родившихся в новозеландском городе Данидин в 1972-1973 годах. Участники исследования были подвержены исследованиям в три года, и затем в 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32 и, последний раз, в 38 лет (2010-2012). Исследованию подвергались такие аспекты, как: сердечнососудистое здоровье и соответствующие факторы риска; легочно-дыхательное здоровье; здоровье полости рта; сексуальное и репродуктивное здоровье; психическое здоровье; психосоциальные особенности жизнедеятельности человека; другие аспекты здоровья, включая сенсорную, скелетно-мышечную, пищеварительную системы. Методика исследования в Данидине была проверена в США, Великобритании, Канаде, Израиле и других странах, что позволило получить подобные результаты [Poulton, Richie, 2015]. Один из важных инструментов исследования в Данидине был "зефирный тест", свидетельствующий, что дети, которые успешно прошли его, в дальнейшей жизни имели большие жизненные достижения, были менее уязвимы к наркотическому действию алкоголя, табака и др.

ВЫВОД 6. С кристаллизацией образа будущего связан краеугольный механизм успешного управления, поскольку для того чтобы ставить управленческие задачи, нужно иметь образ будущего, что, в свою очередь, невозможно без адекватной картины мира. Образ будущего освобождает человека от настоящего, позволяя ему достигать состояния самодетерминации, **свободы**. Люди с детства проявляют способность ориентироваться на образ будущего – определенную цель, что экспериментально обнаруживается благодаря "зефирному тесту", направленному на обнаружение способности детей 4-6 лет к самоконтролю и самосознанию. Этот тест показал: дети с повышенным уровнем самосознания / самоконтроля достигают гораздо большего успеха в жизни, чем дети с пониженным уровнем самосознания/самоконтроля; как показали лонгитюдные исследования, дети с пониженным уровнем самосознания в юношеском и взрослом возрасте склонны к венерическим, сердечнососудистым заболеваниям, потреблению спиртного, наркомании. Таким образом, **жизненный успех достигается на путях достижения свободы**. На основании изложенного выше можно говорить **об успехоцентрированной педагогике**.

При этом существует мнение, что успех можно **"наколдовать"**. Это находит отражение в древних и современных технологиях достижения успеха как благодаря 1) визуализации его результатов, так и 2) отрешению от этих результатов (йоговский принцип неполучения плодов собственной деятельности, незаинтересованности в результатах этой деятельности, что на уровне христианского учения реализуется в принципе "пусть твоя правая рука не знает, что делает левая").

Для иллюстрации последней стратегии достижения успеха приведем слова С.Н. Лазарева, взятые из "Диагностики Кармы" (Книга 7, "Преодоление чувственного счастья"):

"Мысли опять вернулись к механизму старения. Чтобы бороться со старостью, надо начинать не с бессмертия, нужно сначала проанализировать, почему одни стареют быстрее, а другие медленнее. Я как-то промоделировал себя, что станет с моей душой, если я перестану стареть. Уже вначале в 15 раз выше смертельного уровня подскочит концентрация на желаниях и в 31 раз на жизни и ее сохранении. То есть даже не вечная, а продолжительная молодость начнет убивать мою душу. Значит, омоложение для меня невероятно опасно.

Как-то меня заинтересовала загадка казино. Почему я все-таки не выигрываю? А потом я задал себе вопрос, а что будет со мной, если я выиграю крупную сумму.

И, когда промоделировал результат, я понял и порадовался тому, что не выигрываю. Мне работник казино сказал следующее: "Самые опасные для нас клиенты это или богатые пенсионеры, или люди скучающие, которым плевать на выигрыш. У них нет желания выиграть. И к выигрышу они относятся спокойно, без особой радости. Поэтому именно они и потрошат наше заведение."

Так что получается, думал я. Для того чтобы долго жить и не стареть, нужно наплевать на жизнь и стать равнодушным к ней, а зачем же такая жизнь нужна?

В принципе именно этим путем шли аскеты в Индии.

Отрешались от всех радостей и желаний. Глуша в себе все проявления жизненности, они намного удлинляли срок своей жизни".

Успех реализуется в контексте человеческой энергии, которая, подобно массе, искривляющей пространство, искривляет пространство событий: чем большим энергетическим потенциалом владеет человек – тем больше у него возможности влиять на космосоциоприродную реальность.

Энергия же человека во многом зависит от его сознания, а ведущая причина потери энергии – стрессы, реакция на которые реализуется в русле человеческого сознания.

Факт 21. 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 незаклученных 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 бараче перестали умирать!" (<http://www.percudrumma.com/tvorchestvo/teoriya-resheniya-izobretatelskih-zadach-teoriya-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti-altshuller-ili-chto-takoe-triz-ariz-trtl.html>) (<http://www.sympatico.ca/karasik>) (<https://www.metodolog.ru/00058/00058.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.

Факт 22. 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" [Блект, 2014].

Факт 23. В связи с ориентацией человека на будущее приведем один из вещущих принципов 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 объектов 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")

Вывод 7. В книге "Человек в поисках смысла" В. Франкл пишет о смысловом вакууме современной цивилизации как об одной из самых серьезных проблем человека и общества. **Смысл как система целей человеческого существования здесь понимается как цель, как "мысль о цели", принадлежащей будущему, то есть выступающей как потенциальная категория.** Цель человека как его жизненный смысл выступает фактором, который не только освобождает человека от плена актуальной данности ("здесь и теперь"), но и формирует у него способность к волевому поведению, ту способность преодолевать препятствия, которая наполняет человека жизненной энергией и позволяет оказывать сопротивление негативным факторам среды. В связи с этим приведем слова П.С. Таранова, который в книге "Секреты поведения людей" пишет о "примитивной сиюминутности", которая "безразлична к последствиям, но отвратительна и злонравна концепция отодвинутой перспективы. Когда во имя отдаленности презирается ближайшее", отказываясь, таким образом, "от права первородства ради чечевичной похлебки". Таким образом, цель выступает

категорией, определяющей смысл/цель существования человека, когда смысл есть то, ради чего реализуется поведение человека.

При этом образ будущего, стремление к реализации цели позволяет человеку освободиться от стрессорных обстоятельств своей жизни (принципа "тут и теперь") и достичь статуса самодетерминированного существа, характеризующегося свободой, личностным самоконтролем, автономным поведением.

В связи с этим приведем **изречения некоторых мыслителей**:

Патанджали: "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".

В.Франкл: "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".

А.А.Богданов: "Достижение цели можно рассматривать как процесс, реализуемый благодаря определенной идеологии".

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

М. Горький: "В совершенствовании человека – смысл жизни... Смысл жизни в красоте и силе стремления к целям, и нужно, чтобы каждый момент бытия имел свою высокую цель".

Р. Акофф: "Мудрость – это способность предвидеть отдаленные следствия осуществляемых действий, готовность пожертвовать сегодняшней выгодой ради больших благ в будущем и умение руководить тем, что может быть контролируемо, не огорчаясь из-за того, что не может быть контролируемым".

Ж.-П. Сартр: "Человек становится таким, каким он был сформирован задачами, расположенными на его пути".

Г.М.Бреведе: "Понятия "цель" $\tau\epsilon\lambda\omicron\varsigma$ и "целое" $\tau\epsilon\lambda\epsilon\iota\omicron\varsigma$ этимологически связаны. Достижение цели одновременно означает и завершение действия, восхождение к полноте, совершенству, красоте. Цель достигается тогда, когда оказывается построенным совершенное, симметричное, прекрасное целое. Согласно представлениям аналитической, гуманистической и трансперсональной психологии, личность – форма проявления, неотъемлемая автономная часть мирового единства".

Факт 24. Б. Беттельгейм в книге "*Просветленное сердце*" пишет об особенностях деградации человеческой личности в условиях концентрационного лагеря на основе опыта своего пребывания в фашистских концлагерях. Он изучил условия лагерной среды, где происходит быстрая деградация личности, причиной чему выступают: 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. Деградация личности, которая имела место в описанных условиях, часто превращала людей в биороботов – они теряли ориентацию в пространстве и времени, тупо выполняли все команды и в конечном итоге погибали. Автором книги был найден метод избежать 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].

Факт 25. В Стэнфорде (США) в 1976 году Эллен Лангер и Джудит Родин провели эксперимент: они решили изменить рутину домов престарелых, заключающуюся в том, что постояльцы этих заведений часто испытывают недостаток контроля за своей жизнью: их окружение и распорядок дня определены администрацией дома. Экспериментаторы стремились выяснить, как повлияет на психофизиологическое состояние пожилых людей возможность принимать решения хотя бы

относительно небольшой части их окружения или распорядка дня. Проживающим на экспериментальном этаже дома престарелых предоставили возможность выбора: им предложили выбрать растение, за которым они хотят ухаживать, а также позволили самим решать, в какой день пойти в кино и др. Обитателям другого этажа, где проживали пожилые люди контрольной группы, рассказывали об ответственности персонала заведения за их благополучие, принесли растение, однако предупредили, что медсестры будут ухаживать за ним, и назначили день просмотра фильма, не консультируясь с постояльцами. Спустя три недели жители экспериментального этажа полагали, что они более счастливы, чем постояльцы этажа-контроля. Медсестры докладывали, что их состояние значительно улучшилось. Они гораздо больше общались с другими стариками и персоналом, меньше времени проводили за пассивным просмотром ТВ и активнее участвовали в различных конкурсах. Но в действительности известным этот эксперимент стал благодаря его долгосрочным результатам. Через 18 месяцев, по оценкам медперсонала, состояние здоровья жильцов экспериментального этажа заметно улучшилось, а постояльцев этажа-контроля – значительно ухудшилось. Эксперимент оказался настолько действенным, что драматически повлиял даже на смертность пациентов. Если за 18 месяцев перед началом эксперимента показатель смертей среди жителей домов престарелых составлял 25%, то после его начала на экспериментальном этаже умерли только 15% пациентов. А вот на этаже-контроле – 30% [Conwell, Pearson, Derenzo, 1996; Langer, Rodin, 1976; Rodin, Langer, 1977; Schulz, 1976; Майерс, 1998, с. 70-71; Поджер, 2003].

В связи с этим можно привести наблюдение за 80-ти и 90 летними стариками, которые живут в российских деревнях. Когда они попадают в областной дом престарелых (где они лишены выбора и возможности влиять на внешнюю среду), они, как правило, быстро уходят в "лучший мир". В результате старики боятся дома престарелых, опасаются покидать свои дома в деревне, мотивируя свой страх таким образом: "Здесь я хозяин, здесь я нужен, вон скотина, соседке помочь. А там кому я нужен? Что я там делать буду? Там мне и жить не захочется".

ВЫВОД 8. Личная ответственность человека за некий участок его жизненного пространства, в котором человек может свободно и произвольно реализовывать некую, пусть даже малую часть своей жизненной активности, позволяет этому человеку достичь статуса самодетерминированного существа, характеризующегося свободой, личностным самоконтролем, автономным поведением, крепким здоровьем, оптимизмом. При этом обладание человеком возможностью контролировать даже небольшую часть жизни в буквальном смысле продлевает ее.

Факт 26. Р.Шульц в 1976 году также провел эксперимент в другом доме престарелых с целью обнаружить связь между активностью пожилых людей и состоянием их физического и душевного здоровья. Методика эксперимента Р.Шульца была схожа с методикой Э.Лангер и Д.Родин. Он организовал визиты студентов местного университета в дом престарелых с целью увеличить социальные контакты пожилых. При этом в эксперименте участвовало 4 группы. В первой группе, названной "контроль", старики могли сами выбирать дату и время встречи со студентами. Во второй группе "предположение" жителям заранее сообщали дату и время визита студентов. Третья, "случайная" группа получала такое же количество визитов студентов, но не было известно, когда они состоятся. Четвертая, "контрольная" группа была лишена посещения студентов.

Краткосрочные результаты эксперимента показали, что жители первой и второй групп ("контроль", "предположение") были активнее, полагали, что они более счастливы и менее одиноки. Однако долгосрочные результаты были другими: при анализе результатов спустя 24 месяца после завершения эксперимента, когда студенты прекратили посещать старых людей, оказалось, что если состояние здоровья участников третьей ("случайной") и четвертой ("контрольной") групп оставалось примерно на одинаковом уровне, то здоровье первой и второй групп ("контроля" и "предположения") резко ухудшилось. Их стремление к жизни, по их собственным оценкам, обрушилось. В результате, в течение 42 месяцев с момента завершения эксперимента умерли 20% представителей этих групп. Во второй и третьей группах за этот же период не умер ни один участник эксперимента [Schulz, 1976].

Факт 27. В статье, опубликованной в "Journal of Epidemiology and Community Health", содержатся данные о том, что рост уровня смертности среди пожилых граждан совпадает с периодами экономического роста в индустриально развитых странах. Как подчёркивает участник исследования Герберт Рольден из Академии жизнедеятельности и старения в голландском Лейдене,

результаты работы оказались "в высшей степени неожиданными". В долгосрочной перспективе растущее благосостояние коррелирует со снижением смертности во всех возрастных группах. Однако несколько иначе выглядит этот процесс, если тщательно проанализировать краткосрочные экономические изменения. Для своего исследования учёные использовали статистические данные о смертности и экономическом росте между 1950 и 2008 годами в 19 промышленно развитых странах – в США, Австралии, Японии, Новой Зеландии и многих европейских странах. Выяснилось, что с каждым увеличением валового внутреннего продукта на один процент уровень смертности среди 70-74-летних мужчин вырастал на 0,36 процента. Среди женщин аналогичного возраста рост смертности составлял 0,18 процента. Среди 40-45-летних мужчин рост смертности составил 0,38 процента, а среди женщин – 0,16 процента. С другой стороны, также было установлено, что ежегодный рост безработицы или снижающийся валовой внутренний продукт сопровождаются и снижением уровня смертности. Был также обнаружен более высокий уровень смертности среди молодых людей в периоды экономического роста, что можно объяснить увеличивающимся количеством стрессов на рабочих местах и большим количеством погибающих в ДТП в связи с более интенсивным использованием транспорта для поездок на работу. Однако для пожилых людей эти аргументы не подходят, поскольку они в своём большинстве пребывают на пенсии.

Факт 28. В одном исследовании, проводимом в супермаркете, ученые предложили участникам 6 видов джема, а затем 24 вида джемов. И хотя люди чаще останавливались у прилавка с 24 видами джема, они в 6 раз чаще покупали джем на прилавке с 6-ю видами джема.

Вывод 9. Сформированный у людей старшего возраста, пребывающих в условиях бедных социальных контактов и ограниченных возможностях для принятия решений (то есть ограниченной свободы), позитивный опыт (привычка) социальных контактов приобретает для их жизни особую ценность и оказывает на нее особое влияние, когда потеря этой ценности сравнивается с потерей жизни. Подобно этому в условиях ограниченных ресурсов данные ресурсы приобретают для человека особую ценность: меньше выборов (6 видов джема) сигнализирует об ограниченных ресурсах, поэтому на всякий случай, люди начинают покупать джемы в таких условиях.

С другой стороны, возможной причиной более высокой смертности пожилых людей во времена экономического бума может быть то обстоятельство, что их молодые родственники и друзья слишком заняты на работе и поэтому меньше с ними контактируют, что ограничивает уровень социальных связей для пожилых людей. При этом, с другой стороны, совершенно понятно, что повышение жизненного комфорта вместе с повышением благосостояния является фактором, препятствующим увеличению жизненной стойкости организма.

Факт 29. В книге *"Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры"* Э.Берн пишет, что структура детства является сценарием дальнейшей жизни человека [Берн, с. 192-206]. "Результаты исследования мозга показывают, что человек – это единственное живое существо, обладающее волей менять, упражняясь и участь, функции своего мозга, вплоть до глубокой старости. С другой стороны, результаты исследования межличностных отношений свидетельствуют, что свобода и автономия личности не могут раскрыться в пожилом возрасте, если у человека в первые годы жизни не было возможности выстроить максимально прочную связь с кем-то из близких" [Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 11].

Вывод 10. Эмоционально-поведенческая структура детства является сценарием дальнейшей жизни человека, который реализуется в узловых точках (сензитивных фазах) траектории детской жизни. При этом автономно-волевое поведение взрослого человека зависит от уверенности ребенка в своем ближайшем окружении, что достигается путем установления прочной психоэмоциональной связи с окружающими ребенка людьми.

Факт 30. На одном из островов жило примитивное сообщество, которое обустроило свою жизнь благодаря творческому коллективному труду. Все были счастливы благодаря радостной творческой активности, а в языке этого сообщества даже не было слова, обозначающего "труд" (см. книгу Ж. Ледлоф *"Как вырастить ребенка счастливым"*). Но вскоре на остров прибыли миссионеры, которые увидели "всю нелепость" жизни примитивного племени, труд членов которого никак не оценивался и поэтому никак не оплачивался. После утверждения на острове "цивилизованных форм" трудовой деятельности, жизнь племени постепенно погрузилась в ад современной цивилизации: уровень социальной агрессии и индивидуализма значительно возрос и жизнь племени стала

напомянуть жизнь современного общества с его многочисленными язвами – наркоманией, актами агрессивности, преступностью, моральной деградацией.

Факт 31. Как показала Р. Бенедикт, общества с высоким уровнем синергии ("социальной спаянности") обнаруживают низкий уровень агрессии их членов и высокий уровень сотрудничества, характеризуясь высоким доверием, чувством ответственности и минимальной централизацией [Benedict, 1934, 1970]. А. Маслоу показал, что в обществах с высоким уровнем синергии существует такой порядок, когда действия индивида, которые направлены на достижение личной выгоды, оказываются выгодными для всего общества в целом (сравните с принципом "соответствия свободного развития каждого условиями свободного развития всех"). Тут развит дух доброжелательства, надежды на лучшее, в то время как в обществах с низким уровнем синергии мы встречаем распространение чувства страха, унижения, неуверенности в будущее, тут успех одного индивида обуславливается поражением другого. Если в обществах с высоким уровнем синергии власть и достаток как бы растворены в сфере общества, то в обществах с низким уровнем синергии они тяготеют к концентрации [Maslow, 1964, 1976, p. 191–200]. Р. Бенедикт показала, что для высокосинергичных сообществ характерен такой способ распределения богатств, как способ "сифона", предполагающий равномерное распределение социальных благ. Р. Бенедикт приводит пример "сифонного" распределения, когда описывает ежегодную церемонию "*Солнечного танца*" в одном из племен североамериканских индейцев. На этой церемонии все члены племени собираются вместе, а наиболее зажиточные среди них (которые приобрели богатства за счет тяжелого труда) раздают свое имущество вдовам, сиротам, больным и т. д. В таких обществах, пишет Р. Бенедикт, богатым считается тот, кто реализовал свое богатство, кто его роздал неимущим. Тут, как видим, дихотомия Э. Фромма "иметь или быть" решается в пользу "быть".

Факт 32. Выдающийся отечественный математик, Г. Я. Перельман, доказал гипотезу Пуанкаре. Математик с детства увлекался не только математикой, но и игрой в теннис, а его мать, учитель математики, привила ему вкус к классической музыке. Жил и работал в России и США. Удивлял коллег аскетичностью быта, любимой едой были молоко, хлеб и сыр. В сентябре 2011 года математик **отказался** принять предложение стать членом Российской академии наук. В 1996 году Г.Я.Перельману была присуждена Премия Европейского математического общества для молодых математиков, от которой он *отказался*. В 2006 году Григорию Перельману за решение гипотезы Пуанкаре присуждена международная премия "*Медаль Филдса*" (официальная формулировка при награждении: "За вклад в геометрию и его революционные идеи в изучение геометрической и аналитической структуры потока Риччи"), однако он *отказался* и от неё. Из интервью Григория Перельмана: "Чужаками считаются не те, кто нарушает этические стандарты в науке. Люди, подобные мне, – вот кто оказывается в изоляции". В 2007 году британская газета *The Daily Telegraph* опубликовала список "*Сто ныне живущих гениев*", в котором Григорий Перельман занимает 9-е место. В марте 2010 года Математический институт Клэя присудил Григорию Перельману премию в размере одного миллиона долларов США за доказательство гипотезы Пуанкаре, что стало первым в истории присуждением премии за решение одной из *Проблем тысячелетия*. В июне 2010 года Перельман проигнорировал математическую конференцию в Париже, на которой предполагалось вручение "*Премии тысячелетия*" за доказательство гипотезы Пуанкаре, а 1 июля 2010 года публично заявил о своём *отказе* от премии. В сентябре 2011 года институт Клэя совместно с институтом Анри Пуанкаре (Париж) учредили грант для молодых математиков, деньги на оплату которой пойдут из присужденной, но не принятой Григорием Перельманом "*Премии тысячелетия*".

Факт 33. К этому же смысловому ряду относится эксперимент, который показывает, что если платить добровольцам за работу, то они будут работать меньше. Работа добровольцев должна быть вознаграждена, но, как показывают исследования, вознаграждение это не должно быть денежным. Учёные проверили, насколько люди готовы добровольно жертвовать своим временем, если им будут за это платить. Удивительно, но когда людям, пришедшим выполнять работу на добровольной основе, давали деньги, чтобы они её завершили, количество затрачиваемого ими на работу времени резко снизилось. Это может означать, что люди с большим удовольствием делают что-то хорошее в тех случаях, когда о денежном вознаграждении речи не идёт.

Факт 34 Важным является феномен так называемых *мотивированных умений*, 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].

Вывод 11. Работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами), регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодетерминирующейся сущности. Из психологии известно, что внутренняя мотивация реализуется как: 1) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и 2) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что сказывается соответствующим образом в **поведении и мировоззрении**. Это способствует формированию непрагматического, творческого мировоззрения, которое характеризуется целым рядом свойств.

Внутренняя мотивация реализуется единственно в актах творческой деятельности, освобождая человека от внешних мотивационных установок (направленных на обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) и обнаруживая **надситуативную активность**, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства" и делающих его свободным.

Творческая работа, не мотивируемая внешней средой, освобождает человека от тривиальных целей этой среды (вознаграждение за работу). К такому призывал Лао Цзы: "Созидать и не обладать, трудиться и не искать выгоды, добиться цели и не гордиться". При этом человеческий труд превращается в труд ради самого труда, что свойственно именно творческой деятельности как "искусству ради искусства" как самоценной сущности. Данная жизненная установка является йоговской (истинный йог, будучи вовлеченным в ту или иную деятельность, не преследует плоды этой деятельности). Здесь созидается синергетический механизм гармоничного соответствия индивидуального и коллективного, ибо здесь человек как контролирующее начало, контролируя себя, одновременно контролирует и весь мир и, наоборот, контролируя мир, контролирует себя. Это положение иллюстрируется ориентальной и одновременно синергетической характеристикой

"мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей".

Внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе, то есть делает труд первой жизненной потребностью. Напротив, деятельность, пусть даже и коллективная, творческая, в которой начинает присутствовать прагматическое целеполагание, перестает быть творческой.

К творчеству ведет альтруистический принцип игры – спонтанной, творческой активности, совершаемой ради нее самой, восточная способность трудиться не ради получения плодов труда, но ради самого трудового процесса, что заложено в самом механизме мотивации жизненной активности человека, поскольку стремление получить награду способствует уменьшению внутреннего интереса (внутренней мотивации) к определенному виду деятельности, что выяснили эксперименты с детьми, которых разнообразно мотивировали к той или иной деятельности [Развитие личности ребенка, 1987, с. 148-149]. При этом, как оказалось, можно значительно снизить мотивационный интерес человека к творческой, приносящей ему радость работе, если начать щедро вознаграждать ее плоды; при этом сама работа может утрачивать характер творческой активности.

Выдающиеся успехи Г.Я.Перельмана связаны, прежде всего, с тем, что он является творческой личностью, для которой сам **процесс (научного) творчества является самодостаточным и не требует прагматической мотивации**. Получение математиком за свой творческий труд высоких наград означает для него, что его дальнейшие исследования будут, так или иначе, мотивироваться прагматическими соображениями. А поэтому потеряют творческий характер, и, следовательно, не достигнут выдающегося результата. Таким образом, отказ Г.Я.Перельмана от всяческих наград за свой творческий труд есть не что иное, как стремление продолжать утверждать себя творческой личностью.

Цель труда ради самообразования, развития выступает как критерием, так и инструментом достижения экономического процветания. Коллективное существование и коллективное творчество выступает надситуативной активностью, освобождающей труд человека от уз актуальной данности, поскольку результаты коллективного творчества (труда), которое может совершаться и индивидуальным образом, принадлежат всем членам коллектива. В данном случае человек не привязывается к результатам своего труда, принадлежащего всему коллективу, а сам труд при этом приобретает качество творческой активности, "искусства ради искусства".

Таким образом, коллективная работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами), регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодетерминирующей сущности.

Факт 35. В 1974 году философ и психолог Анатолий Раппопорт из Торонтского университета выразил мнение о том, что самая эффективная манера общения людей заключается в: 1) сотрудничестве; 2) обмене; 3) прощении. Иными словами, если индивидуум, структура или группа сталкиваются с другими индивидуумами, структурами или группами, им выгоднее всего искать союза. При этом особенно важным является также и закон взаимного обмена, который означает симметричное взаимодействие людей, когда мы платим людям тем, чем они нам платят: например, если нам помогли, мы имеем все основания в ответной помощи с той же интенсивностью, с которой эта помощь была оказана нам.

В 1979 году математик Роберт Аксельрод организовал конкурс между автономными компьютерными программами, способными реагировать, подобно живым существам. Единственным условием было: каждая программа должна быть обеспечена средством коммуникации и должна общаться с соседями. Р. Аксельрод получил четырнадцать дискет с программами, которые прислали его коллеги из разных университетов. Каждая программа предлагала разные модели поведения (в самых простых – два варианта образа действий, в самых сложных – сотни). Победитель должен был набрать наибольшее количество баллов. Некоторые программы пытались как можно быстрее начать эксплуатировать соседа, украсть у него баллы и

изменить партнера. Другие стремились действовать в одиночку, ревностно охраняя свои достижения и избегая контакта с теми, кто способен их похитить. Были программы с такими правилами поведения: "Если кто-то проявляет враждебность, нужно попросить его изменить свое отношение, потом наказать". Или: "сотрудничать, а затем неожиданно вероломно предавать". Каждая из программ многократно вступала в борьбу с каждой из конкуренток. Программа А. Рапапорта, вооруженная моделью поведения СВОП (Сотрудничество, Взаимный Обмен, Прощение), вышла победительницей. Более того, программа СВОП, внедренная в гущу других программ, сначала проигрывала агрессивным соседям, однако впоследствии не только одержала полную победу, но и "заразила" других, поскольку соперники поняли, что ее тактика наиболее эффективна для зарабатывания баллов¹⁹¹.

Факт 36. Эта информация подтверждается особенностями взаимодействия в животном мире. В 60-ые годы XX столетия (Франция) один коннозаводчик купил четырех очень хороших, резвых серых коней, очень похожих друг на друга, но характер у них был ужасен. Как только они оказывались вместе то начинали враждовать; запрячь их вместе было невозможно, поскольку каждый конь пытался бежать в свою сторону. Ветеринару пришла идея поместить коней в четыре соседних стойла и прикрепить на общие перегородки игрушки: колесики, которые можно было вертеть мордой, мячи, которые от удара копытом котились к соседу, разные яркие геометрической формы предметы, подвешенные на веревках. Ветеринар регулярно менял коней местами для того, чтобы они все перезнакомились и начали играть вместе. Через месяц четыре коня стали неразлучны, отныне они не только позволяли запрягать себя рядом, а, казалось, воспринимали и работу как новую игру [Вербер, 2009, с. 133-134].

Факт 37. Синергетическую идею целостности воплотил в практике М.П. Щетинин [Щетинин, 1988, с. 60-22]. Школа М. П. Щетинина по развитию таланта описана в книге "Объять необъятное" [Щетинин, 1986]. Автором было высказано предположение, что способность к одному виду деятельности складывается из способностей к другим, когда талант предстает синтезом множества талантов. Поэтому задача развития каждой способности должна быть одновременно и задачей развития "побочных" способностей, когда для того, чтобы сформировать специалиста, надо, следовательно, помимо заботы о специализации развивать "человека вообще", человека в целом. Исследователем был проведен эксперимент: взяли группу так называемых музыкально малоодаренных, то есть в обычном смысле бесперспективных учащихся, и, влияя на формирование "побочных" интересов, проследили, как это скажется на качестве их музыкального исполнительства. Первое время исследователь почти отказался от обычной формы урока по специальности: дети читали стихи, писали рассказы, делали зарисовки, играли в спортивные игры, ходили в туристические походы, в лес, слушали у ночного костра таинственные истории. Музыкальные занятия были не основной частью их работы. В результате у учащихся окреп интерес к музыке, появилась вера в свои силы, что дало свои плоды: на музыкальном конкурсе все призовые места были отданы представителям экспериментального класса. Когда автору эксперимента задавали вопрос: "как вы работаете над пьесами?", ответ был следующий: "мы работаем над человеком". Так родилась идея **школы-комплекса**, которая в первоначальном виде содержала потребность в сознании союза школ: общеобразовательной, музыкальной, художественной и хореографической.

Факт 38. Иисус Христос говорил: "Где двое или трое собраны во имя мое, там Я среди них" (Матф. 18, 20). Подобным же образом, как свидетельствуют этологи, изучающие поведение животных, когда живые существа собираются в большие группы, в их среде обнаруживается некий "разум", начинающий ими управлять. Приведем здесь наблюдение французского ученого Луи Тома, занимавшегося изучением термитов. Он обнаружил, что отдельный термит является существом, задействованном в хаотичном движении. Но если мы увеличим число термитов до некой "критической массы", то произойдет чудо: термиты начнут создавать рабочие бригады и, действуя в высшей степени согласованно, возводить грандиозное строение, обнаруживая "большое знание" о сооружении в целом. Это же можно говорить и в отношении всех "общественных животных". Отдельно взятая особь саранчи не знает направления и цели движения во время миграции, а стая – знает. Эффект "критической массы" существует и у птиц, рыб, а также у всех общественных животных.

¹⁹¹ Закон Дж.Нэша: ни одна стратегия на едином рынке не может быть оптимальной, если она не согласована со стратегиями всех других участников рынка или изменением их поведения на этом рынке.

Как выяснилось, “большое знание”, или “большая воля” руководит всеми нюансами существования сообществ живых существ.

Вывод 12. Коллективистско-соборный строй мышления, поведения, деятельности людей выступает их оптимальной жизненной стратегией, поскольку отвечает целостной природе нашей реальности. Если мир произошел из единого принципа (Абсолюта, некоего гипотетического вещества, сингулярного состояния материи, мирового эфира, физического вакуума и проч.), то это значит, что реальность представляет собой абсолютное единство, ибо если на заре своего существования она существовала в виде интегрального комплекса, из которого произошли все ее формы, то данные формы в скрытом или явном виде должны пребывать в таком же интегральном состоянии абсолютного единства. Подобным образом все актуальные и виртуальные элементы эмбриона, возвращающегося в материнской утробе, на начальной стадии своей эволюции пребывают друг с другом и неразрывном единстве. Это единство должно сохраняться и впоследствии вместе с превращением эмбриона в полноценный организм, когда связи между элементами эмбрионального организма сохраняются и у взрослого организма как в пространственном, так и во временном измерениях. Одно из проявлений рассмотренного феномена реализуется в акупунктурике и рефлексологии: так, зоны Захарьина-Геда (участки на поверхности кожи) имеют четкие проекции во внутренней среде организма, причем эти проекционные связи обнаруживают не столько нейрогуморальную, сколько резонансно-волновую (биополевую) природу.

Синергетический принцип М.П. Щетинина "*талант – это сумма талантов и способностей*" основывается на предположении, что основой для всех специальных способностей являются общие способности ("генеральный фактор интеллекта", "базальный фактор одаренности"). Этот принцип в свое время выдвинул Б.М. Теплов, который показал, что талант – это многостороннее явление. Последнее отвечает синергетическому принципу сверхаддитивности, когда целостные системы обнаруживают системные свойства, не присущие свойствам элементов, их составляющих. Эксперименты М.П. Щетинина опирались на исследования ученых. Так, еще И.П. Павлов убедительно показал, что "словесно-знаковое", второсигнальное (то есть левополушарное) требует постоянного подкрепления со стороны образного (то есть правополушарного). Этот процесс рассматривался И.П. Павловым как необходимое и даже определяющее условие нормального функционирования слова, когда активность мышления в конечном счете обусловлена активностью сенсорного аппарата.

Факт 39. "Кембридж-Сомервильский проект" (*Cambridge-Somerville Youth Study*) – лонгитюдный эксперимент, который начали проводить в 1939 году. Эксперимент длился 5 лет. Результаты этого эксперимента остаются загадкой для научного сообщества. Экспериментаторы выбрали 500 мальчиков из бедных семей из неблагополучного района Массачусетса и поделили их на две группы – контрольную и экспериментальную. Дети последней группы стали участниками интенсивной социальной программы предупреждения преступности: мальчиков часто посещали социальные работники и педагоги, им предоставлялось бесплатное менторство, индивидуальное репетиторство, медицинская и психиатрическая помощь, участие в летних лагерях, а их родителям предлагались консультации психологов. В то время как контрольная группа продолжила жить своей обычной жизнью. Через 30 лет выпускница Стэнфорда Джоан МакКорд связалась со всеми участниками проекта. Анализ объективных результатов выпускников программы показал отрицательные результаты, когда ни один из объективно измеряемых показателей участников программы не улучшилось. Хотя участники экспериментальной группы отзывались положительно о программе (две трети мужчин заявили, что проект помог им; многие из участников положительно отзывались о своих менторах и хотели связаться с ними, утверждая, что "программа помогла мне выбрать правильную дорогу в жизни", "отвлекла от жизни преступника" и полагали, что без участия в эксперименте "наверняка оказались бы в тюрьме"), оказалось, что участники экспериментальной группы по сравнению с участниками контрольной группы совершали больше преступлений, больше злоупотребляли алкоголем, чаще имели серьезные проблемы с физическим здоровьем и болели более серьезными психическими расстройствами. Их смерть была в среднем на 6 лет раньше, чем у участников контрольной группы. Они работали на худших работах и были менее довольны своей жизнью и профессиональной деятельностью. Следовательно, программа не просто не помогла своим участникам, а значительно навредила им [McCord, 2007].

Вывод 13. Развитие человека в онто- и филогенезе в контексте колоссального исследовательского инструмента – концепции функциональной асимметрии полушарий его головного мозга – идет от преобладающей активности правого полушария (ПП) – эмоционально-образного многозначного, игрового, сказочно-метафорического механизма восприятия и освоения реальности (у ребенка 1-6 лет) к усиливающейся активности ЛП (абстрактно-логической однозначной, трудовой стратегии познания и освоения реальности) у юного существа, а также взрослого человека 6-18+ лет. А от него – к функциональному синтезу полушарий (многозначно-творческому, медитативно-парадоксальному восприятию, познанию и освоению реальности, характерному для взрослого, а также преимущественно пожилого, старого человека, у которого полушарный синтез актуализируется естественным образом, когда старый человек, оставаясь представителем взрослого мира, с его однозначным абстрактно-логическим восприятием и пониманием реальности, словно бы возвращается в детство с его эмоционально-многозначной аурой жизни. В учебно-развивающих целях процесс полушарного синтеза следует актуализировать в возрасте 18-30 лет на этапе завершения разворачивания левополушарной психики.

Таким образом, психоментальный, поведенческо-эмоциональный сценарий развития человека в онто- и филогенезе обнаруживает движение от ПП психического модуля к ЛП, а от него – к синхронизации полушарных функций (ПП+ЛП). Это дает нам ключ к построению системы социально-педагогических влияний на этого человека:



Рис. 58. Психоментальный, поведенческо-эмоциональный сценарий развития человека в онто- и филогенезе

На первом этапе развития человека (до 6 лет) ребенок в силу преобладания ПП процессов в спектре его психической активности открыт многозначно-противоречивым амбивалентным влияниям, взаимно не согласующиеся и даже противоречащие друг другу. Более того, именно многозначно-парадоксальное влияние на ребенка в этот период его бытия способствует формированию у него самосознания и свободы, что реализуется в фундаментальном свойстве человека как *Homo sapiens* – дипластии – способности человека соединять исключаящие друг друга психоэмоциональные состояния, поведенческие установки, образы и понятия. Именно в нейтральной психофизиологической зоне, созданной в результате взаимного погашения противоположных сущностей, формируется/обнаруживается феномен идеального, который на уровне физической науки реализуется в сфере физического вакуума, а также на фундаментальном квантово-фотонном уровне материи.

На втором этапе развития человека – этапе активного развития однозначного абстрактно-логического мышления, дающего человеку возможность ориентироваться в сфере причинно-следственных связей нашей реальности, – на этом этапе целесообразным является утверждение системы однозначных социально-педагогических влияний, согласующихся друг с другом, не противоречащих друг другу. На этом этапе противоречащие друг другу влияния, например, когда от ребенка требуют дисциплинирующей его поведенья покорности и одновременно принуждают его к активности и самостоятельности, – такие амбивалентные влияния могут как затормозить развитие ЛП психики, так и привести к усилению, кардинализации однозначно-левополушарной стратегии познания и поведения, то есть к развитию максимализма и способствовать аутизации и шизофренизации личности, что на уровне социализационных механизмов приводит к нарушению

продуктивного адаптационного механизма социализации молодых людей¹⁹². Именно это обстоятельство объясняет парадокс Кембридж-Сомервильского проекта, когда молодые люди экспериментальной группы в силу так называемых позитивных социализационных влияний вынуждены были существовать в амбивалентной социально-педагогической среде, что привело к сочетанию в одном бытийном контексте криминализированной (актисоциальной) и педагогической (социальной) сфер. В силу этого молодые люди не смогли полностью развить продуктивные механизмы вхождения во взрослую жизнь.

На третьем этапе развития человека в силу медитативно-парадоксального характера психических процессов, влияния на этого человека могут быть самыми разнообразными – и согласующимися друг с другом, и не согласующимися, поскольку здесь человек открыт любым влияниям без ущерба для своего психического, соматического и духовного здоровья.

Факт 40. Японские ученые обнародовали результаты своих исследований, которые показали, что женщины чувствуют себя самыми счастливыми в 90 лет. Опрос женщин и мужчин в возрасте от 70 лет показал, что самыми счастливыми чувствовали себя женщины, возраст которых превысил 90 лет. В ходе опроса в расчет брались различные факторы, например, как долго человек находится в хорошем настроении, считает ли он себя счастливым и т. д. Затем результаты сравнили и оценили в баллах. Согласно результатам опросов, 90-летние респонденты набрали 8,8 балла по "шкале счастья", 80-летние – 8,2, а 70-летние – 7,4. Также стало известно, что 90-летние дамы реже грустят.

Факт 41. По данным исследования CNN и BBC в 65-ти странах, экономически отсталая африканская страна Нигерия занимает первое место в категории "самое счастливое население планеты". Второе место отдано Мексике, третье Венесуэле, четвертое Эль Сальвадору. США – на 16-м месте, Австралия – 20-м, Британия – 24-м. Западноевропейцы и японцы не чувствуют себя более счастливыми чем они были в 50-х годах, несмотря на постоянно растущие доходы.

Вывод 14. Отношение к счастью как отдельных людей, так и представителей целых стран находит объяснение в представленной модели развития человека, выражающей диалектические этапы: тезис (детское существование) – антитезис (взрослая жизнь) – синтез (вхождение взрослых людей в статус людей пожилого возраста). Пожилые люди (особенно женщины как правополушарные существа) при этом ощущают себя счастливыми, поскольку пребывают на третьем этапе развития человека, который как бы возвращает человека в детскому "райскому", поэтому счастливому существованию – в счастливое беззаботное детство.

Что касается ощущения счастья представителями развивающихся стран, то данный феномен можно объяснить тем, что отсталые народы в своем историко-культурном, а также в социальном плане пребывают в состоянии детства. Кроме того, примитивные народы характеризуются преимущественно правополушарным строем психики, которая обращена в прошлое, что иллюстрируется пушкинскими строками:

*Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Все мгновенно, все пройдет;
Что пройдет, то будет мило*

Факт 42. Очень часто маленькие дети перед тем, как засыпать капризничают, плачут, проявляя некоторое возбуждение. Причина данного поведения традиционно связывается с различными факторами: усталостью, перевозбуждением, страхом, что во время сна он будет один и др.

Факт 43. Авторство термина "стокгольмский синдром" приписывают криминалисту Нильсу Бейероту (*Nils Bejerot*), который ввёл его во время анализа ситуации, возникшей в Стокгольме во время захвата заложников в августе 1973 года. Механизм психологической защиты, лежащий в основе стокгольмского синдрома, был впервые описан Анной Фрейд в 1936 году, когда и получил название "идентификация с агрессором". Некоторые исследователи полагают, что стокгольмский

¹⁹² Доказано, что если человек систематически: испытывает поражение, несмотря на все усилия; переживает трудные ситуации, в которых его действия ни на что не влияют; оказывается среди хаоса, где постоянно меняются правила и любое движение может привести к наказанию – у него атрофируется воля и желание вообще что-то делать. Приходит апатия, а за ней – депрессия, человек сдаётся [*Seligman, 1975*].

синдром является не психологическим парадоксом, не расстройством (или синдромом), а скорее нормальной реакцией человека на сильно травмирующее психику событие [Turner, 1985; Slatkin, 2008; Stockholm syndrome, 2008; Бартол, 2004, с. 289].

Данный феномен, не включённый ни в одну международную систему классификации психиатрических заболеваний, описывает травматическую связь, в основе которой находится взаимная или односторонняя симпатия, возникающая между жертвой и агрессором в процессе захвата, похищения и/или применения (или угрозы применения) насилия. Считается, что под воздействием колоссального психологического шока заложники (мученики) начинают сочувствовать своим захватчикам, оправдывать их действия, и в конечном счете отождествлять себя с ними, иногда перенимая их идеи, что может приводить к тому, что они начинают считать свою жертву необходимой для достижения "общей" цели. Данный синдром, который иногда имеет место на бытовом уровне, известно также и под такими терминами, как "синдром идентификации заложника" (*Hostage Identification Syndrome*), "синдром здравого смысла" (*Common Sense Syndrome*), "стокгольмский фактор" (*Stockholm Factor*), "синдром выживания заложника" (*Hostage Survival Syndrome*) и др.

ВЫВОД 15. Эмоциональные процессы, как и все без исключения процессы во Вселенной, реализуются волновым образом, то есть они пребывают в колебательном режиме: изменяют свои параметры по синусоидальному закону. Поэтому всякое торможение и снижение психоэмоционального напряжения в состоянии сна (медленной его фазы) должно сопровождаться его предварительным повышением. Таким образом, перед сном, в котором наблюдается усиление процессов торможения, у детей (у которых психоэмоциональные процессы, в отличие от взрослых, обычно протекают более интенсивно) на короткое время имеет место некоторый психоэмоциональный всплеск, который может привести к капризам и другим реакциям кратковременного возбуждения нервной системы.

По этой же причине смерть как процесс глубочайшего уменьшения активности всех форм жизненной активности сопровождается необычайным усилением жизненного тонуса. При этом предсмертное критическое состояние, вызывающее всплеск энергии, может приводить к тому, что человек начинает любить окружающую среду, в том числе и людей, причастных к его уничтожению, о чем иногда повествуют некоторые писатели. В момент смерти в кровь выбрасываются недифференцированные клетки крови. Такой взрыв энергии приводит и к тому, что у повешенных мужчин наблюдается семяизвержение, вызванное повышением энергетического тонуса, имеющем место в смертельно критические моменты существования человека: ведь если данный тонус в состоянии умирания должен упасть до самой нижней, нулевой, отметки, то синусоида колебаний энергетического тонуса перед этим падением в нуль должна подняться до своих наивысших параметров. По этой же причине в госпиталях у умирающих солдат фиксируется повышение сексуальной активности (эрекция члена), поскольку повышение энергетического тонуса зачастую приводит к эскалации базальной (фундаментальной, глубинной) активности организма – сексуальной. В целом, можно сделать парадоксальный вывод: процесс умирания, который сопровождается сильнейшим стрессом, необычайным повышением жизненного тонуса человека, иногда, в случае нормального (не насильственного) умирания организма, приводит к состоянию высшего блаженства¹⁹³, которое данный организм когда-либо испытывал – это есть закономерный и вполне логический итог жизни человека, который при рождении также испытывает необычайный прилив энергии, когда третья стадия "синтез" в основных чертах повторяет первую стадию "тезис".

ЛИТЕРАТУРА

Бартол Курт. Психология криминального поведения. – М.: Olma Media Group, 2004. – 352 с.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

¹⁹³ В подавляющем большинстве случаев после клинической смерти у людей в памяти остаются в основном положительные эмоции, даже если к этой стадии привели очень болезненные повреждения. К такому выводу пришли бельгийские учёные, проанализировавшие рассказы переживших это явление пациентов и сопоставившие их с активностью мозга в бессознательном состоянии. Люди, имевшие столь необычный опыт, описывали его как богатое эмоциями переживание с ощущениями, не соответствующими телесным, и туннелями света (<http://www.vesti.ru/m/doc.html?id=1734170>).

- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- Блект Р. Путешествие в поисках смысла жизни. Истории тех, кто его нашел. – М.: Астрель, Харвест, 2012. – 192 с.
- Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Провещение, 1991. – 176 с.
- Брюйн Поль Де. Подготовка кадров для управления предприятиями (Цели, программа, методы). – М.: Прогресс, 1968. – 130 с.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ класик, 2009. – 384 с.
- Вознюк О.В. Основні аспекти теорії успіху: до питання формування соціально зрілої і відповідальної особистості школяра / О.В.Вознюк // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С. 13-20.
- Вознюк А.В. Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной. – Житомир: Koob publications, 2018. – 274 с.
- Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с.
- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / Вознюк А. В. – Житомир : Рута, 2016. – 622 с.
- Вознюк А. В. Система аксиом педагогики и образования: монография / Вознюк А. В. – Житомир: Lambert Academic Publishing, 2018. – 160 с.
- Вознюк А.В. Сможет ли педагогика жизненных фактов решить проблемы современного образования? // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.25213, 24.02.2019 ISSN 2618-9968
- Вознюк О. В. Педагогіка життєвих фактів як новий напрям педагогіки та потужний ресурс освіти дорослих // Андрагогічний вісник. – Випуск 9. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2018. – С. 59-77.
- Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У.Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
- Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 247 с.
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. – М.: Генезис, 2003. – 207 с.
- Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
- Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Соч. в 7-ми томах. – М.: Педагогика, 1957. – Т. 1. – 581 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутмана, Н.Мухиной; послесл. Е.П.Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.
- Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И.П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 264 с.
- Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р.Патцлафф, Т.Кальдер. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
- Педагогическая психология: Учебное пособие / Под.ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Роджер Р. Хок. 40 исследований, которые потрясли психологию. СПб.: Прайм Еврознак, 2003. – 416 с.
- Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.
- Таранов П.С. Секреты поведения людей. 300 законов. – Москва, 1997. – 544 с.
- Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд. АПН, 1961. – 535 с.
- Турбовской Я. С. Педагогическая аксиоматика / Я. С. Турбовской. – М. : Изд. центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 84 с.
- Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по пед. специальностям / Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. – М. : Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
- Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.
- Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
- Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Фридман Х. Проект "Долголетие": Сенсационные открытия, сделанные на основе исследования, которое длилось почти 100 лет / Х.Фридман, Л.Мартин. – М.: София, 2011. – 320 с.
- Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни / В.В.Фролькис. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.
- Benedict R.F. Patterns of culture. – Boston, 1934.

- Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture / R. Benedict // *American Anthropologist*, 72, 1970. – P. 320–330.
- Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.
- Bettelheim B. The informed heart / B. Bettelheim. N-Y: Free press, 1960.
- Conwell, Y., Pearson, J., Derenzo, E. (1996). Indirect self-destructive behavior among elderly patients in nursing homes. *American Journal of Geriatric Psychiatry* (4(2)): 152-163.
- Langer E. J. & Rodin J. (1976). The effects of choice and enhanced social responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*: 191-198.
- McCord, Joan (2007). Geoffrey Sayre-McCord, ed. *Crime and Family : selected essays of Joan McCord*. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Maslow A. H. Synergy in the Society and the Individual // *Journal of Individual psychology*, N. 20, 1964.
- Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.
- Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
- Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) *Scientific Research on the Transcendental Meditation Program*. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.
- Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 50 (5): 679–693.
- Rodin J. & Langer E. J. (1977). Long-term effects of a control relevant intervention with the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology* (35): 897-902.
- Schulz, R. (1976). Effects of control and predictability on the psychological wellbeing of the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 563 573.
- Seligman M. E. Helplessness: on Depression, Development and Death. – San Francisco, 1975.
- Slatkin Arthur. The Stockholm Syndrome Revisited // *The Police Chief Magazine*, Vol.LXXV, No.12, December 2008;
- Stockholm syndrome: psychiatric diagnosis or urban myth? // *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Volume 117, Issue 1, pages 4-11, January 2008.
- Turner James T.. Factors Influencing the Development of the Hostage Identification Syndrome // *Political Psychology*, Vol.6, No.4, 1985, pp.705-711.

3.6. ЛОГИКО-ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

СУЩНОСТЬ

Наука как форма общественного сознания состоит из двух относительно противоположных видов наук – формализованных (точных) и неформализованных (гуманитарных), граница между которыми достаточно условна, поскольку даже полностью формализованные науки (математика, логика) используют неформализованные (описательные) элементы (например, образы, метафоры), в то время как неформализованные науки (например, литература) могут применять методы математической статистики.

Однако, в неформализованных науках, как правило, не наблюдается значительного распространения методов логико-математического доказательства, получивших широкое распространение в точных науках, например в математике, которая, базируясь на определенных аксиоматических началах, использует формальные операторы – формулы, благодаря которым формализованным образом, не привлекая реальные научные факты (открытых в результате определенных экспериментов), можно получать новые научные результаты, когда научные открытия словно бы находятся на "кончике пера" (то есть когда эти открытия осуществляются сугубо формальным образом).

Следует констатировать, что в гуманитарных науках, например в педагогике и психологии, логико-математическое доказательство как процедура линейного причинно-следственного развертывания определенных утверждений (фактов) используется в чистом виде крайне редко, если вообще используется. Однако отмеченная процедура является весьма эвристической, особенно тогда, когда в психолого-педагогический контекст привлекаются, кроме сугубо педагогических, факты из других научных отраслей, что помогает выходить за специфические рамки педагогической реальности и строить доказательную базу педагогической науки на широкой междисциплинарной основе.

Данная процедура позволяет преодолеть кризис педагогической науки, центральный аспект которого, по мнению А. В. Боровских и Н. Х. Розова, связан с проблемой аргументации: в педагогических сочинениях, издаваемых сейчас в огромном количестве, можно найти самые разнообразные системы аргументации, одна из основных – *схоластически-компилятивная* – состоит в обильном цитировании различных (прошлых и современных) авторитетов с последующей компиляцией из их высказываний обоснования тех тезисов, которые необходимо подтвердить [Боровских, Розов, 2012, с. 90-92]. В рамках данного типа аргументации своеобразной вершиной научного подхода в педагогике выступает *контент-анализ*, предполагающий изучение огромного количества высказываний ученых в сфере той или иной педагогической проблематики.

Отмеченное позволяет говорить об актуальности *комплексной логико-эвристической педагогики* – нового направления педагогической науки, которая, оперируя научными фактами, взятыми из разных отраслей науки, на основе принципов междисциплинарности и эвристичности и благодаря логико-математическому развертыванию мысли, может выстраивать разные фактологические причинно-следственные цепочки и конфигурации, благодаря которым можно получать принципиально новые педагогические факты и выводы: как писал Б. Паскаль, "пусть не говорят, что я не сказал ничего нового: новой является сама диспозиция материала". В.И. Вернадский отмечал, что объективно-истинный, вечный и нерушимый характер научного знания находит свое выражение прежде всего в научных фактах, которые владеют чрезвычайно большой доказательной силой, а труд всех выдающихся ученых связывался всегда с отраслями наиболее значительных научных фактов, что позволяло этим ученым осуществлять великие научные открытия. Так, М.В. Ломоносов стал великим естествоиспытателем благодаря тому, что он всю жизнь работал в сфере конкретных фактов. Это же касается всех великих ученых новейшей истории [Вернадский, 1988].

Работа с научными фактами и утверждениями, которые их выражают, позволяет не только обогатить и даже заново воссоздать педагогическую реальность, но и построить принципиально новые учебные курсы для студентов.

СОДЕРЖАНИЕ

Комплексная логико-эвристическая педагогика обогащена новыми критериями научного знания, поскольку использует как рациональные, так и иррациональные правила движения мысли – *индукцию* (от частного к общему), *дедукцию* (от общего к частному), *традукцию* (мышление по аналогии, когда предпосылки и вывод являются одинаковой степени общности, то есть это движение мысли – от единичного к единичному, от общего к общему, от частного к частному) и *инсайт* (интуиция).

Традукция в целом соответствует *аналогии*, которая проистекает из представлений о сходстве объектов (предметов или систем объектов) и допущения возможности продолжить это сходство основываясь умозаключения по аналогии (от греч. *analogia* – соответствие). В практике мышления часто возникает задача регулярного перехода к знанию той же степени общности: от единичных суждений к единичным, от частных – к частным, от общих – к общим. Основанием таких умозаключений может служить сходство предметов, их свойств или отношений, т.е. всего того, что выступает как объекты нашего познания. Аналогия, о которой как о мощном познавательном средстве было известно еще в Древней Греции, имеет структуру, схожую со структурой других типов умозаключений, однако аналогия имеет и свои особенности, может классифицироваться по нескольким основаниям и как средство познания и выражения его результатов имеет свои функции, благодаря которым она получила широкое применение. Поскольку аналогия – недедуктивное умозаключение, то заключения этих умозаключений даже при истинности посылок не являются достоверно истинными, но только вероятно истинными.

Если применение индукции показывает, что вероятность заключений недедуктивных умозаключений может быть большей или меньшей в зависимости от характера посылок и способа организации самих умозаключений, то вероятность выводов по аналогии ниже, даже чем выводов методом популярной индукции. В связи с этим в науке аналогия как средство обоснования или доказательства суждений используется редко. При этом аналогии в науке отводится роль источника плодотворных догадок предположений и гипотез, которые затем проходят проверку более строгими дедуктивными и индуктивными методами. Если в естественных науках и математике аналогия в основном используется как эвристическое средство в ходе порождения нового знания, то в гуманитарных науках и философии аналогия часто используется также как средство понимания поступков и мыслей других людей, литературных произведений, явлений культуры: данные мысли, чувства и поступки могут быть понятными тогда, когда мы находим их похожими на наши собственные мысли, чувства, поступки.

В целом, в науке рассуждения по аналогии применяются столь же широко, как и во всех других областях человеческой деятельности. При этом ученый может обращаться к аналогии с разными целями, одна из которых – популяризация знаний, поскольку аналогия может использоваться для того, чтобы сделать менее понятное явление более понятным, представить абстрактное в более доступной, образной форме, конкретизировать отвлеченные идеи и проблемы и проч. По аналогии можно также рассуждать о том, что пока недоступно прямому наблюдению, то есть аналогия может выступать "кодом доступа" к сложным теоретическим построениям и служить средством выдвижения новых гипотез, являться своеобразным методом решения задач посредством сведения их к ранее решенным задачам и т.д. Цель рассуждения определяет характер аналогии, когда в одних случаях требуется предельно точная аналогия, в других полезной может оказаться свободная аналогия, не стесняющая творческое воображение и фантазию исследователя.

Приведем некоторые примеры.

Французский инженер С.Карно, заложивший в начале прошлого века основы теории тепловых машин, смело уподобил работу такой машины работе водяного двигателя. Физическая аналогия между переходом тепла от нагретого тела к холодному и падением воды с высокого уровня на низкий – пример строгой аналогии, опирающейся на существенные черты уподобляемых объектов.

В истории физики есть и примеры весьма свободных аналогий, сыгравших вместе с тем важную роль в развитии этой науки. Так, И.Кеплер, открывший законы движения планет, уподоблял притяжение небесных тел взаимной любви. Солнце, планеты и звезды он сравнивал с разными

обликами бога. Эти сопоставления кажутся сейчас по меньшей мере странными. Но именно они привели Кеплера к идее ввести понятие силы в астрономию.

И. Гутенберг пришел к идее передвижного шрифта по аналогии с чеканкой монет. Так было положено начало книгопечатанию, открыта "галактика Гутенберга", преобразовавшая всю человеческую культуру.

Пришедшая во сне идея Э. Хау, изобретателя швейной машины, состояла в совмещении острия и ушка на одном конце иглы: по аналогии с челноком, используемым в ткацких станках, он изготовил шпульку, которая продергивала дополнительную нить через петли, сделанные игольным ушком, и таким образом родился машинный шов.

В. Вестингауз долго бился над проблемой создания тормозов, которые одновременно действовали бы по всей длине поезда. Прочитав случайно в журнале, что на строительстве тоннеля в Швейцарии буровая установка приводится в движение сжатым воздухом, передаваемым от компрессора с помощью длинного шланга, Вестингауз увидел в этом ключ к решению своей проблемы.

Рассуждение по аналогии дало в науке многие блестящие результаты, нередко совершенно неожиданные.

В XVII в. движение крови в организме сравнивали с морскими приливами и отливами. Врач В. Гарвей ввел новую аналогию с насосом и пришел к фундаментальной идее непрерывной циркуляции крови, капиллярный механизм которой был открыт позже.

Химик Д. Пристли воспользовался аналогией между горением и дыханием и благодаря этому смог провести свои изящные эксперименты, показавшие, что растения восстанавливают воздух, израсходованный в процессе дыхания животных или в процессе горения свечи.

Д. Гершель обнаружил, что пламя спиртовки становится ярко-желтым, если поместить в него немного поваренной соли. А если посмотреть на него через спектроскоп, то можно увидеть две желтые полосы из-за присутствия натрия. Гершель высказал мысль, что сходным путем можно обнаружить присутствие и других химических элементов, и впоследствии его идея подтвердилась, и возник новый раздел физики – спектроскопия.

И. И. Мечников размышлял о том, как человеческий организм борется с инфекцией. Однажды, наблюдая за прозрачными личинками морской звезды, он бросил несколько шипов розы в их скопление; личинки обнаружили эти шипы и "переварили" их. Мечников тут же связал этот феномен с тем, что происходит с занозой, попавшей в палец человека: занозу окружает гной, который растворяет и "переваривает" инородное тело. Так родилась теория о наличии у животных организмов защитного приспособления, заключающегося в захватывании и <переваривании> особыми клетками – фагоцитами – посторонних частиц, в том числе микробов и остатков разрушенных клеток. Г. Мендель из своих простых опытов над горохом вывел путем аналогии следствия, которые привели к концепции доминантных и рецессивных признаков у всех живых организмов.

Д. И. Менделеев расположил химические элементы в порядке возрастания их атомного веса и упорядочил их в строки и колонки на основе сходства свойств. Однако в построенной на основе этих принципов таблице оказались пробелы. Все известные в то время элементы были распределены, а места 21-е, 31-е и 32-е таблицы остались незаполненными. Менделеев предположил, что эти места должны быть заняты еще не открытыми элементами. На основе известных элементов, занимающих аналогичные места в системе, он указал количественные и качественные свойства трех этих элементов. Вскоре они были открыты, и предсказание Менделеева блестяще подтвердилось.

Г. Лейбниц уподобил процесс логического доказательства вычислительным операциям в математике. Вычисление суммы или разности чисел осуществляется на основе простых правил, принимающих во внимание только форму чисел, а не их смысл. Результат вычисления однозначно предопределяется этими не допускающими разночтения правилами, и его нельзя оспорить. Лейбниц попытался умозаключение преобразовать в вычисление по строгим правилам, так как верил, что если это удастся, то споры, обычные между философами по поводу того, что твердо доказано, а что нет, станут невозможными, как невозможны они между вычислителями. Вместо спора философы возьмут в руки перья и скажут: "Давайте посчитаем". Примерно через два столетия аналогия между

математическими и логическими операциями произвела переворот в формальной логике и привела к современному этапу в развитии этой науки - математической логике.

Аналогия между живыми организмами и техническими устройствами лежит в основе бионики, которая изучает структуры и жизнедеятельность организмов, закономерности, свойства живых существ, которые используются для решения инженерных задач и построения технических систем, приближающихся по своим характеристикам к живым системам [Брюшинкин, 2001; Гетманова, 2002; Иванов, 2001; Ивин, 1997; Ивлев, 1999; Кирилов, Старченко, 2000].

Процедура научного поиска в рамках логико-эвристической педагогики позволяет расширить **критерии получения нового знания**, поскольку при этом кроме рациональных способов познания привлекаются иррациональные, которые воплощаются в *эвристической педагогике* [Андреев, 1994; Вишнякова, 1995; Король, 2007; Хуторский, 1998] – процессе обучения, основанном на принципах и правилах эвристики (*от греч. heurisko – отыскиваю, нахожу, открываю*) – науки (отрасли знания), изучающей неосознанное мышление человека, "быстрое и экономное мышление" (Д.Майерс), творческая деятельность, методы, используемые при открытии новых концептов, идей и взаимосвязей между объектами и совокупностью объектов, а также методики процесса обучения¹⁹⁴. Эвристические методы позволяют ускорить процесс решения задачи, проблемы. Прообразом эвристической педагогики считается маевтика (*греч. – акушерство, повивальное искусство*).

Эта аналогия связана с понятием сократических бесед – бесед, или споров, в которых Сократ с помощью искусно поставленных вопросов помогал собеседнику самому приходить к правильным выводам, рождать новое (для него) знание. Таким образом, Сократ выступал в роли педагога, который умело – прямо и опосредствовано – руководил процессом познавательной деятельности своего ученика, поскольку в ходе бесед или споров он показывал примеры творческого процесса решения задач и инициировал интуитивные прозрения. Методы эвристической педагогики охватывают разные приемы и способы, которыми пользуется педагог при обучении учеников творческому, нестандартному решению как простых, так и нетривиальных задач.

При этом эвристические методы не предусматривают использования репродуктивных – точных алгоритмизованных правил, заданий, прямо приводящих к решению определенной проблемы с помощью модели семантических сетей. Эвристическое движение мысли наоборот предполагает творческое решение определенной задачи как переход от одного узла знаний (научных фактов) к другому, что предполагает:

а) привлечение связи, которая имеет малый приоритет (это такая ассоциативная связь по аналогии, которая редко используется в классическом процессе познания);

б) связь, которая вообще не использовалась (так называемый феномен бисоциации – термин А. Кестлера: бисоциативность, в отличие от ассоциативности, есть способность к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей; это соединение того, что никогда еще не было соединено посредством "взрыва" двух целостностей и формирование из них новой целостности, реализующей синергический эффект, названный "системным эффектом целостности");

в) диалектико-интуитивный переход с построением новой связи [Король, 2007].

Данный подход позволяет вовлекать в процесс познания факты (или утверждение), заимствованные из разных предметных отраслей знания.

Таким образом, комплексная логико-эвристическая педагогика использует как классические логические средства получения нового знания, так и эвристические методы, соединяя абстрактно-логическую (однозначную, узкодисциплинарную) и интуитивно-эвристическую (многозначную,

¹⁹⁴ *Эвристика*: 1) спец. методы решения задач (эвристич. методы), которые обычно противопоставляются формальным методам решения, опирающимся на точные математич. модели... Иногда в психологич. и кибернетич. литературе эвристич. методы понимаются как любые методы, направленные на сокращение перебора, или как индуктивные методы решения задач. 2) Организация процесса продуктивного творч. мышления (эвристич. деятельность). 3) Наука, изучающая эвристич. деятельность; спец. раздел науки о мышлении. Её осн. объект – творч. деятельность; важнейшие проблемы – задачи, связанные с моделями принятия решений (в условиях нестандартных проблемных ситуаций), поиска нового для субъекта или общества структурирования описаний внеш. мира (на основе классификаций типа периодич. системы или систематики К. Линнея). Э. как наука развивается на стыке психологии, теории "искусств, интеллекта", структурной лингвистики, теории информации. 4) Спец. метод обучения (сократич. беседы) или коллективного решения проблем. Эвристич. обучение, исторически восходящее к Сократу, состоит в задании обучающимся серии наводящих вопросов и примеров. Коллективный метод решения трудных проблем (получивший назв. "мозговой штурм") основан на том, что участники коллектива задают автору идеи решения, наводящие вопросы, примеры, контрпримеры [Никитин, 2012].

междисциплинарную) стратегии познания мира, что отвечает современным тенденциям развития научного знания, нуждающегося в привлечении междисциплинарных комплексных исследований, которые реализуют научные открытия, осуществляемые на стыках научных направлений, обнаруживая междисциплинарный гносеологический ресурс, который отвечает креативной педагогике как психолого-педагогическому направлению, ориентирующемуся на творческие, многозначные и многосторонние (междисциплинарные) средства познания как мира в целом, так и педагогической реальности в частности.

В комплексной логико-эвристической педагогике новые педагогические знания получают благодаря классической теоретической процедуре через выстраивание разных фактологических причинно-следственных (логических) цепочек и нетривиальных эвристических конфигураций (которые могут встраиваться в эти цепочки), когда психолого-педагогический эксперимент может вообще не использоваться, что позволяет сосредоточиться на теоретическом анализе имеющихся фактов, которых в современной науке в результате информационного бума накоплено огромное количество: так, за последние 20 лет в Украине защищено более чем 10 тысяч диссертаций разных психолого-педагогических направлений. Отмеченное создает серьезную научную проблему: как пишет В. Чалидзе продолжение информационного бума раньше или позже должно привести цивилизацию к отказу от обычной цитировать всех предшественников. Придется разделить познание и историю познания [Чалидзе, 1991, с. 6], поскольку впервые в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей. Существенно, что информационный бум порожден кроме того и многократной репродукцией, повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний [Чалдини, 1999, с. 248].

МЕТОДИКА

Демонстрация методики комплексной логико-эвристической педагогики через процедуру, охватывающую творческий **подход в сфере дошкольного воспитания**.

Демонстрация эвристического ресурса логико-эвристической педагогики осуществляется пошаговым образом благодаря разворачиванию определенных фактов (и соответствующих им утверждений), которые в той или иной степени очерчивают логико-семантическое поле проблематики нашего исследования, посвященное деятельности креативного учителя в сфере дошкольного воспитания. При этом каждый представленный факт (каждое утверждение), если это целесообразно, находит определенное раскрытие и толкование, где имеет место логико-эвристическое развитие этого факта, что порождает по логической цепочке следующий факт и т.д.

1. Творчество – высший уровень деятельности и жизнедеятельности человека и, вообще, природы в целом, которая, согласно высказываниям некоторых мыслителей (Г. Спенсер, А. Бергсон, Л. Морган), существует благодаря "творческой эволюции".

2. Творчество как процесс творческой деятельности предполагает создание нечто принципиально нового [Холодная, 1997].

3. Возникновения нового – это важна методологическая проблема современной науки, поскольку теоретический анализ процесса возникновения нового обнаруживает парадокс развития.

Парадокс развития выражает философскую идею телеологического парадокса, заключающегося в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, поскольку в случае возникновения из старого стирается разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в скрытом, потенциальном, непроявленном состоянии и не является принципиально новым. У К. Маркса данный парадокс обнаруживается в том, что капитал возникает из обращения и одновременно не в обращении. У Ч. Дарвина новый вид возникает из старого и одновременно не из него [Югай, 1976, с. 22-23], человек разумный происходит одновременно от высших обезьян и одновременно не от них, а живая материя развивается из неживой и одновременно не из нее. К этому же предметному ряду относится и парадокс эмерджентности, обнаруживающий появление новых системных свойств целого (целостной системы), к которым не сводятся свойства составляющих частей целого и который фиксирует появление вполне новых феноменов словно бы из **ничего**.

Следовательно, новое (новая система) полагается в старом (старой системе) в скрытом виде как принцип, цель его развития (см. теорию формирующей причинности Р. Шелдрейка и другие подобные теории, интерпретирующие так называемый феномен преформирования в живой природе). Но в этом случае возникает вопрос о том, откуда появляется это старое. Ответ может быть только один – старое возникает из **ничто**: если старое возникает из самого себя, то есть существует вечно, то это противоречит аксиомам временного порядка и приводит сознание человека в гносеологический "тупик" [Кармин, 1981, с. 176-181; Бич, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970].

4. Вывод – новое возникает из Ничто, которое в конкретно-научной плоскости имеет две проекции – физический вакуум (физика, космология) и идеальное (психология, философия).

5. Физический вакуум (Ничто), как учит современная наука, является источником Вселенной, что отвечает религиозным представлениям о сотворении мира Богом из Ничто; однако это Ничто, согласно аксиомам временно порядка, также должно быть созданным – следовательно, Ничто (идеальное) создается некоторым гипотетическим "фактором Х" (Богом, Абсолютом, Высшим Разумом...).

Как считает академик Г. И. Наан, рождение Вселенной является процессом расщепления "ничто" на "нечто" и "антиничто" (избыточную и дефицитную сущности, "плюс" и "минус"), что приводит к актуализации всех известных физических феноменов и обеспечивает действие физических законов сохранения вещества и энергии [Наан, 1964; Зельдович, 1988].

Этот исследователь писал, что грубую модель вакуума можно представить как бесконечно большой запас энергии одного знака, компенсированный таким же запасом энергии другого знака. Или, как отмечал И. С. Шкловский, согласно взглядам современной физики, вакуум является не абсолютной пустотой, в которой двигаются разные материальные тела. В действительности вакуум – это словно бы огромный резервуар, наполненный всевозможными, так называемыми "виртуальными" частицами и античастицами. При отсутствии внешних действий (например, полей) эти виртуальные частицы не "материализуются", их словно бы нет, однако достаточно сильные или переменные поля (электрическое, гравитационное) вызывают превращение виртуальных частиц в материальные, которые могут быть наблюдаемые [Шкловский, 1977, с. 372].

Об этом же учит и религиозное сознание человечества, которое утверждает, что мир, сущее создано Богом из "ничто" (2 Мак. 7, 28). Но это "ничто" в данном случае также должно быть созданным – следовательно, ничто (идеальное) также создается (Богом, Абсолютом, Высшим Разумом и др.).

6. Следовательно, новое как продукт творчества есть, с одной стороны, результатом творчества Высшего Разума, а с другой, – является идеальной сущностью.

7. Это позволяет прийти к выводу о том, что творческий человек, создающий новое, является Божественным существом.

"Бог стал человеком, чтобы человек стал богом", – читаем мы у учителей Христианской Церкви. В буддизме и индуизме каждый человек способен эволюционировать и достичь божественного статуса.

8. Сознание человека, которое реализуется как процесс мышления, оперирует идеальными объектами, при этом идеальное предстает ключевым аспектом сознания мыслящего человека, творящего материальную реальность.

Как показывает квантовая физика, мышление как идеальная в термодинамическом понимании сущность – это "энергетически бесплатный" (негэнтропийный) феномен, а квантовая реальность играет в мышлении ключевую роль [Цехмистро, 1981, 2002, 2003]. При этом мышление, согласно квантовому парадоксу "Наблюдатель", выступает инициатором бытия, поскольку реальность на ее фундаментальном квантово-фотонном уровне представлена как непроявленная, свернутая сущность, пробуждающаяся к жизни посредством внешнего сознательного воздействия.

9. Новое в акте творчества создается из Ничто – идеального феномена, который можно интерпретировать как целостность с принципиально новыми системными свойствами.

На языке синергетики (междисциплинарного направления современной науки, которое характеризуются огромным познавательным ресурсом обобщения действительности), идеальное как принципиально новое можно сопоставить с системными (эмерджентными, сверхаддитивными)

свойствами целого (целостной системы), которые не сводятся к простой сумме элементов этого целого и возникают эмерджентным (чудесным) образом словно бы из ничего. Данный акт имеет сакральную природу: “Если двое или трое соберутся во имя Мое, Я среди них”, говорит Иисус Христос.

Подобным же образом, как свидетельствуют этологи, изучающие поведение животных, когда живые существа собираются в большие группы, в их среде обнаруживается некий “разум”, начинающий ими управлять. Приведем здесь наблюдение французского ученого Луи Тома, занимавшегося изучением термитов. Он обнаружил, что отдельный термит является существом, задействованном в хаотичном движении. Но если мы увеличим число термитов до некой “критической массы”, то произойдет чудо: термиты начнут создавать рабочие бригады и, действуя в высшей степени согласованно, возводить грандиозное строение, обнаруживая “большое знание” о сооружении в целом. Это же можно говорить и в отношении всех “общественных животных”. Отдельно взятая особь саранчи не знает направления и цели движения во время миграции, а стая – знает. Эффект “критической массы” существует и у птиц, рыб, а также у всех общественных животных. Как выяснилось, “большое знание”, или “большая воля” руководит всеми нюансами существования сообществ живых существ. Все они, взятые в целом, образуют “живое вещество” В. И. Вернадского, которое формирует “целостный планетарный организм” (Тейяр де Шарден), интегрированный в единый монолит жизни при помощи так называемых “слабых экологических связей” В. П. Казначеева [Казначеев, Спирин, 1991].

При этом идеальное как нейтральную сущность можно считать **Истиной**, которую С.Б. Церетели определил как “единство противоположностей” [Церетели, 1971].

Творчество предполагает создание **синергических целостностей**, а целостность – *Целое* – в свою очередь, является одним из парадоксальных откровений современной науки. Свойства *Целого* не сводятся к сумме элементов этого целого, следовательно, *Целое* является самодетерминированной, самодостаточной сущностью, характеризуясь антиэнтропийными, эмерджентными свойствами. Так, например, Вселенная как *Целое* на ее фундаментальном квантовом уровне (на уровне “минимальной порции энергии”, или на уровне микромира) является единым неразрывным комплексом, элементы которого координируются так называемыми несиловыми (непричинными) связями, которые обеспечиваются вакуумным **антиэнтропийным** механизмом создания энергетической избыточности.

И если *Целое* парадоксальным образом энергоизбыточно, то создание любого смысла с помощью синергического сочетания разных фактов, понятий, категорий (часто противоположных друг другу) благодаря творческим феноменам (бисоциативность, дипластия, энансиосемия) приводит к созданию смысловой целостности, которая характеризуется антиэнтропийными же свойствами, делая работу человеческого мозга антиэнтропийной сущностью, когда создание-открытие новых смыслов наполняет человека энергией, повышает его жизненный тонус, замедляет процессы старения, если не останавливает их вообще и не обращает вспять.

Это можно проверить на себе: как только Вы создадите какой-то новый смысл, то есть как только достигнете понимания чего-либо, то обнаруживаете состояние “*Эврика!*”, которое активизирует жизненные силы, наполняет бодростью и радостью Ваш организм. Радость переполняет нас не только в том случае, если мы кристаллизуем новые смыслы, но и когда заново постигаем уже созданные смыслы, поскольку в этом случае каждый из нас на индивидуальном уровне переоткрывает и пересоздает имеющиеся смыслы, присоединяясь к Божественному акту синергии.

Следовательно, творчество как процесс функционального единства полушарий головного мозга человека (что достигается с помощью слияния теоретико-рациональной и мифо-иррациональной стратегий познания и освоения мира) реализуется на уровне медитации (высшего вида человеческой активности, генерирующей бесконечные энергетические ресурсы на основе возбуждения физического вакуума, лежащего в основе Вселенной, являющейся возбужденным состоянием физического вакуума), которая обнаруживает прилив жизненной энергии, что обращает процессы старения и наполняет нас радостью, а также активизирует познание Истины как парадоксального единства противоположностей и идеальной сущности.

10. Идеальное можно понимать не только как системное свойство Целого, но и как нейтральное, которое можно представить как единство двух полярных аспектов системы, в которой гасятся и уравниваются противоположности – эти полярные аспекты.

Так, можно говорить о ребенке как результате творчески-эволюционного "уравнивания" мужчины и женщины, а также об организме как единстве противоположных функций и соответствующих им процессов, которые в нем протекают [Вознюк, 2017].

11. На уровне психических процессов человека диалектическое взаимодействие противоположностей, которое порождает нейтрально-идеальный продукт творчества – Целое (идеальное, Ничто) в наиболее полном и научно обоснованном виде обнаруживается при помощи концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга, которые отражают и осваивают мир противоположным образом.

Единство противоположностей на уровне функциональной согласованности полушарий, с одной стороны, реализуется как творчески-медитативный процесс: как свидетельствуют энцефалографические исследования, во время демонстрации парапсихологических феноменов имеет место высокая функциональная согласованность в работе правого и левого полушарий головного мозга человека; кроме того, в состоянии медитации наблюдается функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария в психофизическом смысле выступают единым целым [Murphy, Dobovan, 1985; Orme-Johnson, Farrow, 1977].

С другой стороны, единство противоположностей здесь реализуется и на уровне логико-семантического освоения действительности человеком, что обнаруживается в явлениях операционной интеграции, языковой диплазии, энантиосемии, парадоксе (двойственности, парадоксальности смыслов, что проявляется, например, в такой языковой конструкции, как оксиморон, примером чего могут служить словосочетания "живой мертвец", "гениальная тупость") – присущему лишь человеческому сознанию психологическому феномену отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга, что является продуктивным психологическим механизмом ориентации человека в окружающем мире [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10; Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1992].

12. Мышление в полном смысле этого слова (когда процесс мышления реализует сочетание противоположных друг другу конкретно-образного правополушарного и абстрактно-логического левополушарного аспектов познания и освоения действительности) является творческим божественным актом созидания идеального – нечто принципиально нового.

При этом сочетание отмеченных противоположных аспектов, исключающих друг друга, порождает парадокс, поэтому идеальное (Целое) как творческий продукт является парадоксом, чудом. С другой стороны, этот продукт оказывается нейтральной сущностью, поскольку интегрирует (аннигилирует) противоположности, в чем и состоит парадоксальная природа Целого.

Это идеальное как *Ничто* на уровне восточной философии предстает пустотой (шуньей), из которой Бог творит мир и благодаря которой человек эволюционно восходит к креативной вершине Творца:

*Пустое все, но Мы от века
Из шуньи лепим человека –
Забавно результат нам свой увидеть,
Когда из человека шунья выйдет.*

По этому поводу А.А. Фет сказал:

*Не тем, Господь, могуч, непостижим
Ты пред моим мятущимся сознанием,
Что в звездный день твой светлый серафим
Громадный шар зажег над мирозданием...
Нет, ты могуч и мне непостижим
Тем, что я сам, бессильный и мгновенный,
Ношу в груди, как оный серафим,
Огонь сильней и ярче всей вселенной.*

13. Нейтральное (идеальное, парадоксальное) – это результат творческого мышления и одновременно его условие.

14. Благодаря нейтрально-идеально-парадоксальному – ключевому свойству творческого акта и, соответственно, творческих людей, последние характеризуются парадоксально-интегральными качествами.

Рассмотрим эти качества более обстоятельно [Холодная, 1997; Дорфман, Ковалева, 1999].

Творческие, одаренные, креативные люди характеризуются такими качествами:

МОРАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ:

- минимальная агрессивность, альтруизм;
- непрагматичная, духовная ценностно-мировоззренческая ориентация;
- ориентация на искренность и справедливость.

СОЦИАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ:

- открытость к разносторонним проблемам, противоречиям, инновациям;
- развитый поисковый механизм;
- умение выходить за пределы социально-ролевых установок;
- умение дистанцироваться от ситуации;
- внутренняя мотивация, самодетерминированность, трансфинитность (А.В. Петровский), надситуативность как способность субъекта выходить за рамки однозначных конструкций “внешней целесообразности”;

- способность к перенесению опыта в новую ситуацию и к объективным оценкам;
- интеграция активного и пассивного, право- и левополушарного подходов к освоению мира;
- отклонение от шаблона в поведении, упрямство;
- развитое чувство юмора;
- адекватная самооценка, критическое отношение к своим достижениям.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ, МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАНИЯ:

- способность к многозначному, многомерному, парадоксальному, бисоциативному, "сумеречному", фрактальному мышлению и пониманию и освоению реальности;
- синтетические способности мышления;
- оригинальность и эффективная организация мышления;
- развитая интуиция, высокая степень использования подсознания
- развитое ассоциативное мышление и его метафоричность;
- стремление к нахождению новых жизненных и научных смыслов;
- целостность, гибкость, объемность восприятия;
- мышление по аналогии;
- способность к прогнозированию;
- ориентация на связь предметов и явлений мира;
- способность находить скрытые свойства предметов и устанавливать между этими маловероятными свойствами связь, ориентируясь на гипостезирование (способность к выдвиганию множества гипотез [Смирнов, 1985, с. 204-205], что требует актуализации нечеткой, "сумеречной", многозначной логики восприятия мира);
- развитие фантазии, воображения, легкость генерирования идей;
- повышенная чувствительность, снижении пороги ощущений, высокий энергетический уровень, повышенная восприимчивость, развитые механизмы эмпатии – мудрость как способность встать на точку зрения другого человека;
- импульсивность; эмоциональная окрашенность психических процессов, эмоциональное отношение к миру, влияние чувств на субъективные оценки, эмоциональное погружение в деятельность, высокий уровень эмоциональной возбудимости, эмоциональная сензитивность и лабильность;
- способность к синестезии (межчувственной ассоциативности).

СИНЕРГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ:

- творчество реализуется на всех уровнях психической активности человека, следовательно, можно говорить о творческом поведении, творческом мышлении, и даже о творческих жизненных ценностях;

– творчеству присущие синергетические черты, поэтому творческий человек обнаруживает феномен творческой многомерности, сверхаддитивности, когда отдельный талант человека состоит из суммы его талантов;

– поэтому творческие люди оказываются двойственными, парадоксальными, амбивалентными существами, которым присущи черты, взаимно исключающие друг друга;

– творчество человека обнаруживает тесную связь с одаренностью;

– творчество является также и креативностью, которая в широком понимании есть творческие способности во всем разнообразии их проявления;

– обнаруживаются многочисленные связи между отдельными мозговыми полями;

– неповторимое сочетание некоторых акцентуированных черт личности.

В целом, способность к творчеству как высшей самодостаточной, самостимулирующейся и самостоятельной ценности, проистекающей из поисковой активности (инстинктивно характерной для всех живых существ) характеризуется тем, что творческий (креативный, талантливый, одаренный) человек, ориентируясь на творческую активность как автономную самоценную сущность, освобождается от “принципа полезности” и начинает воспринимать другое человеческое существо, являющееся потенциальным носителем творчества, как высшую самодостаточную ценность, отвечая категорическому императиву И. Канта.

Важным здесь является и выделение набора **инвариантных личностных свойств, присущих продуктивным ученым** [Психология науки, 1998, с. 171-172].

I. (Mansfield, Busse, 1981):

- 1) автономия;
- 2) личностная гибкость и открытость опыту;
- 3) потребность в оригинальности и новизне;
- 4) потребность в профессиональном признании;
- 5) увлеченность работой;
- 6) эстетическая сензитивность.

II. (Van-on, 1969):

- 1) наблюдательность, отсутствие склонности к самообману;
- 2) чувствительность к той части истины, которую другие обычно не замечают;
- 3) умение взглянуть на объекты и явления по-своему, с необычной стороны;
- 4) независимость в суждениях, высокая ценность ясного, четкого знания и готовность прилагать усилия ради его получения;
- 5) высокая мотивация, направленная на приобретение таких знаний;
- 6) высокие врожденные умственные способности;
- 7) мощные половые побуждения, основанные на большой жизненной силе и высокой нервной восприимчивости;
- 8) богатство внутреннего и внешнего мира, склонность к сложной жизни и напряженным ситуациям;
- 9) высокая готовность к восприятию своих подсознательных мотивов, фантазий и т. п., внимание к собственным побуждениям;
- 10) большая сила "Я", которая определяет широкий диапазон поведенческих реакций - и разрушительных, и созидательных; творческая личность и более примитивна, и более здравомысляща, и более сумасбродна, чем средний человек;
- 11) доброжелательность и открытость по отношению к внешнему миру; сильное "Я" может позволить себе регрессию - спуск на более низкие уровни поведения, так как понимает, что оно в любой момент может вернуться в состояние духовной зрелости;
- 12) предыдущая способность является условием объективной свободы личности, а творческий потенциал есть прямая функция этой свободы.

III. (Olah, 1987):

- 1) психологическая восприимчивость;
- 2) независимость;
- 3) гибкость;
- 4) уверенность в себе.

Другие авторы подчеркивали значимость для ученого таких качеств, как целеустремленность и настойчивость; энергичность и трудолюбие; потребность в достижении; честолюбие и терпение; вера в свои силы, смелость, независимость, открытость к восприятию впечатлений.

Особенно важным является реализация в творческом акте так называемого многозного, парадоксального, "сумеречного", голограммного, **фрактального** мышления [Вознюк, 2017].

В целом, **фрактальное мышление** реализуется в плоскости достаточно разработанных направлений современной науки как формы общественного сознания (что находит отражение воплощение во многих интернетовских источниках, где речь идет о "фрактальной логике", "фрактальном мышлении", "фрактальном принципе построения психофизиологических и социальных процессов", "фрактальной матрице искусства, сна, литературных произведений", "универсальном семантическом пространстве Вселенной" и др.), которые должны найти соответствующую теоретико-методологическую адаптацию в системе педагогического знания, педагогической практике и педагогической действительности вообще.

Особенности **фрактально-парадоксального мышления** можно продемонстрировать с помощью **диалогического мышления педагога**, которое обосновывает В. А. Кушнир в докторской диссертации, посвященной системному анализу педагогического процесса. Диалогика, считает этот автор, имеет двойственное значение: от "ди" – "два" и "диа" – "между", "через". Следовательно, диалогика является диалогом не только двух, но и большего количества логик. Основными особенностями диалогического мышления педагога с соответствующими настройками педагогического процесса можно назвать такие:

- одновременное присутствие во фрагментах мышления и соответственно настроенного педагогического процесса нескольких логик;

- размывание и превращение в нечеткие логических фрагментов мышления и педагогического процесса, иными словами, в каждом фрагменте в роли господствующих могут быть несколько логик одновременно, которые будут переплетаться с логикой других фрагментов;

- дизъюнктивное множество разных монологов, парадигм и теорий превращается в недизъюнктивную множественность (многообразие), способную к саморазвитию, самоорганизации, к генерированию новых возможностей;

- дополнительность в такой множественности становится более слабой, чем дополнительность в понимании Н. Бора, а именно: в представлении педагога и в соответственно настроенном педагогическом процессе разная диалогика, парадигмы, подходы, теории не исключают друг друга, а могут сосуществовать одновременно; сосуществование разных "моно-" не обязательно одновременное – некоторые "моно-" вообще могут исчезнуть;

- "моно-" могут иметь разные спектры значений, интенсивности, относительного влияния, господства и т.п., в том числе нулевые и одновременно максимальные;

- диалогика мышления педагога представляет педагогический процесс как живой, пульсирующий, когда в нем что-то постоянно изменяется, одно переходит в другое, меняется местами, ход развития изменяется на противоположный, определяющее становится второстепенным и наоборот, исчезает и возникает, синтезируется и распадается;

- постоянно и одновременно происходят процессы идентификации и обособления, отождествления и отчуждения;

- моноцентризм заменяется пульсирующим полицентризмом, когда одни центры утверждают свою власть, другие – ослабляют, а то и исчезают совсем, чтобы возникнуть позже в новом качестве;

- в мышлении педагога и соответственно настроенном педагогическом процессе господствует "царство возможностей";

- диалог становится методологией мышления, деятельности, способом и средством понимания педагогического процесса, в том числе учеников, принципом учебы и воспитания;

- диалогическая множественность разных "моно-" становится нечеткой, а соответствующий педагогический процесс будет иметь нечеткую логику, которая означает логическую неоднородность, логическую неравномерность педагогического процесса, то есть разная логика в разных фрагментах педагогического процесса будет иметь разное влияние; перестают действовать правила классической логики – "А тождественное А" ($A = A$), закон исключенного третьего;

– диалогическое мышление предполагает, что количественные соотношения в педагогическом процессе не подчиняются законам классической логики: нарушается транзитивность – "из того, что $A = B$, а $B = C$ не вытекает, что $A = C$; нарушается аддитивность – "если вчера ученик ответил на "5", а сегодня на "6", то это совсем не значит, что он заслужил оценку "11"; все арифметические операции над количественными оценками педагогического процесса проблематичны и только при определенных условиях и существенных ограничениях могут считаться адекватными реальности.

Диалогика мышления педагога и соответствующая настройка педагогического процесса предоставляет возможность и способствует возникновению в педагогическом процессе разных "поли-" (полилогика, полицентризм), приводит к субъект-субъектному и диалогическому уровням управления и общения, является условием демократизации педагогического процесса, свободного развития личности ученика и педагога, сохранением индивидуального в коллективе, гармонизации педагогического процесса [Кушнір, 2001, с. 306-307].

15. Если ключевым аспектом творческого акта и творческого человека как инициатора этого акта является самодетерминация как внутренняя мотивация его поведения [Богоявленская, 1983, 2002; Кудрявцев, 1997; Петровский, 1993, 1996, с. 91], то это же свойство является и ключевым для личности, "Я" человека, которое по своему определению способно осуществлять свободные поступки и обнаруживает внутреннюю мотивацию – внутренний самодетерминированный регулятор человеческого поведения.

16. Личность человека – это принципиально творческая, самодетерминированная божественная сущность, которая внутренне присуща человеку (содержится в нем в виртуально-скрытом виде и оказывается потенциальным ресурсом его эволюции) и одновременно есть цель его развития (И.Д. Бех, А.В. Петровский).

17. Для того, чтобы воспитать самодетерминированное творческое, а поэтому парадоксальное человеческое существо, следует привлекать парадоксальную же многогранную социально-педагогическую среду и соответствующие многомерные педагогические влияния.

Если принять во внимание, что личность формируется на "границах воспитательных действий", в противоречивых, парадоксальных, многомерных условиях социального бытия, то становится понятным, что **парадокс является одним из основных факторов формирования личности (как магистральной образовательной цели).**

18. Развитие человека в направлении формирования личности выясняется благодаря привлечению концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека.

Полушария являются определенным психофизиологическим фокусом человеческого организма, поскольку с их функциями прямо или косвенно связаны такие аспекты человеческого существа, как механизмы целеобразования и поиска (выбора) способов достижения цели, энергетическая и информационная регуляция поведения, эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и произвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, "Я" и не-"Я", эрготропные и трофотропные функции организма, симпатичная и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы, фазы сна (правое полушарие активно в фазе быстрого сна, а левое – медленного), волевым и пассивно-суггестивным состояниями, положительной и отрицательной обратной связью и др. Правое полушарие как субстрат подсознательного ориентируется на высоковероятностные информационные сигналы (эмпирика, циклотимность, высокоэмоциональные реакции), левое как субстрат сознательного – на низковероятностные (рефлексия, шизотимность, холодноэмоциональные реакции), когда шизотимный тип человека ориентируется на потенциально-возможный аспект реальности, а циклотимный – актуально-действительный.

Нужно отметить, что в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенный рост полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется, обнаруживая состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, в сущности превращается в ребенка с его пластичной психикой и непосредственностью восприятия мира (что выступает, в известной мере, акмеологичным идеалом).

Можно сказать, что развитие человека проходит от правополушарного аспекта психики (у

младенца оба полушария функционируют как единое целое в основном по принципу правого полушария) к левополушарному, а от него – к функциональному состоянию полушарного синтеза.

Если принимать во внимание, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с направленностью в прошлое, а левая – в настоящем времени с направленностью в будущее, то можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечного "проклятия Кроноса", когда актуальная и потенциальная реальности интегрируются, а бытие человека и культурные формы освоения мира заметно обогащаются. Человек же предстает как духовное существо, которое, согласно библейскому выражению, преисполнено веры и "невидимое воспринимает как видимое и действительное".

При этом онто- и филогенетическая динамика полушарий реализует движение от **подсознательного** (правополушарного) к **сознательному** (левополушарному) аспекту психической деятельности, а от него – к их синтезу и выходу на уровень **сверхсознательного** (К.С. Станиславский, В.П.Симонов [Станиславский, 1961, с. 298; Симонов, 1987; Симонов, Ершов, 1984, с. 73]) как креативного статуса человека, характеризующегося состоянием единства противоположностей, что на уровне психического отражения действительности реализуется в известном уже феномене дипластии – способности человека совмещать в одном жизненном контексте взаимоисключающие друг друга вещи.

19. Если развитие человека идет от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу, то это значит, что социально-педагогические влияния, которые реализуются в основном на уровне правого полушария (в дошкольном и младшем школьном возрасте), трансформируются в определенные абстрактно-логические формы на уровне левого полушария, которое, таким образом, содержит в скрытом виде правополушарный конкретно-образный материал, который в результате педагогического влияния определяет развертывание левополушарных процессов (в среднем и старшем школьном возрасте).

20. Соответственно, наблюдается 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 [Большунова, 1995].

Отсюда проистекает важный вывод о неотложной потребности в комплексной разработке отдельного направления педагогики – **обучающей сказки**.

21. Если наблюдается своеобразная кодировка будущего поведения человека через правополушарные механизмы, то можно говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников в контексте формирования у них психологических установок, а также развития их личности.

Проведенный пошаговый анализ как результат реализации стратегий логико-эвристической педагогики позволил получить как промежуточные, так и конечные **итоги** касательно проблематики нашего исследования.

(1) Новое как продукт творчества есть, с одной стороны, результатом творчества Высшего Разума, а с другого, – является идеальной сущностью процесса мышления и сознания человека, когда человеческий ум оказывается изоморфным Высшему Разуму (Абсолюту); следовательно, творческий человек предстает Божественной сущностью, поэтому целевые ориентиры образовательной системы должны охватывать сакрально-религиозные реалии человеческой цивилизации и ориентироваться на утверждение *Божественного* в каждой человеческой личности.

(2) Творчество как процесс функционального единства полушарий головного мозга человека, достигаемого с помощью слияния теоретико-рациональной и мифо-иррациональной стратегий познания и освоения мира человеком, реализуется на уровне медитации, которая обнаруживает прилив жизненной энергии, что обращает вспять процессы старения и наполняет нас радостью, а также активизирует познание Истины как парадоксального единства противоположностей.

(3) Благодаря нейтрально-идеально-парадоксальному – ключевому свойству творческого акта и, соответственно, творческих людей, последние характеризуются определенными парадоксально-интегральными качествами, поэтому парадокс является важным учебно-развивающе-

воспитательным ресурсом школьной системы.

(4) Если ключевым аспектом творческого акта и творческого человека как инициатора этого акта является самодетерминация как внутренняя мотивация его поведения, то это же свойство есть ключевым для личности, "Я" человека, которое по своему определению способно осуществлять свободные поступки и обнаруживает внутреннюю мотивацию.

(5) Личность человека – это принципиально творческая, самодетерминированная божественная сущность, которая внутренне присуща человеку (содержится в нем в виртуально-скрытом виде и оказывается потенциальным ресурсом его эволюции) и одновременно есть цель его развития.

(6) Для того, чтобы воспитать самодетерминированное творческое, а поэтому парадоксальное существо, следует привлекать парадоксальную же многогранную социально-педагогическую среду и соответствующие многомерные педагогические влияния, как и новое направление педагогики – **парадоксоведение** (направленное на изучение и усвоение разных логико-семантических и онтологических парадоксов с целью формирования творческого парадоксального мышления).

(7) Принцип развития человека от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу означает, что социально-педагогические влияния, которые реализуются в основном на уровне правого полушария (в дошкольном и младшем школьном возрасте), трансформируются в определенные абстрактно-логические формы на уровне левого полушария, которые, таким образом, содержат в скрытом виде правополушарный конкретно-образный материал, который через педагогические влияния определяет развертывание левополушарных процессов (в среднем и старшем школьном возрасте) и программирует соответствующий сценарий жизни человека.

8) Наблюдается своеобразное кодирование будущего поведения человека через правополушарную "призму" наглядности и образности, что находит свое наиболее последовательное отражение в сказочном, метафорическом способе постижения и освоения бытия, что на уровне дошкольного воспитания реализуются в развитии педагогики обучающей сказки.

(9) Наличие механизмов кодирования будущего поведения человека через правополушарные механизмы позволяет говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников касательно формирования у них психологических установок.

(10) Комплексная логико-эвристическая педагогика, процедурные аспекты которой продемонстрировались в нашем исследовании, в целом отвечает современной методологии психолого-педагогического научного исследования, однако, она имеет и определенное своеобразие, что позволяет относить эту педагогику к отдельному направлению педагогической науки:

1) Свообразие логико-эвристической педагогики заключается, прежде всего, в том, что она предполагает четкое пошаговое логическое развертывание определенных научных фактов (утверждений) – процедурных операторов анализа определенного проблемного исследовательского поля (которые нумеруются и оформляются в четкие короткие утверждения, а в случае необходимости объясняются и обосновываются).

2) Кроме того, в логико-эвристической педагогике привлекаются факты из разных предметных отраслей современного знания, что реализует междисциплинарный ресурс педагогического дискурса.

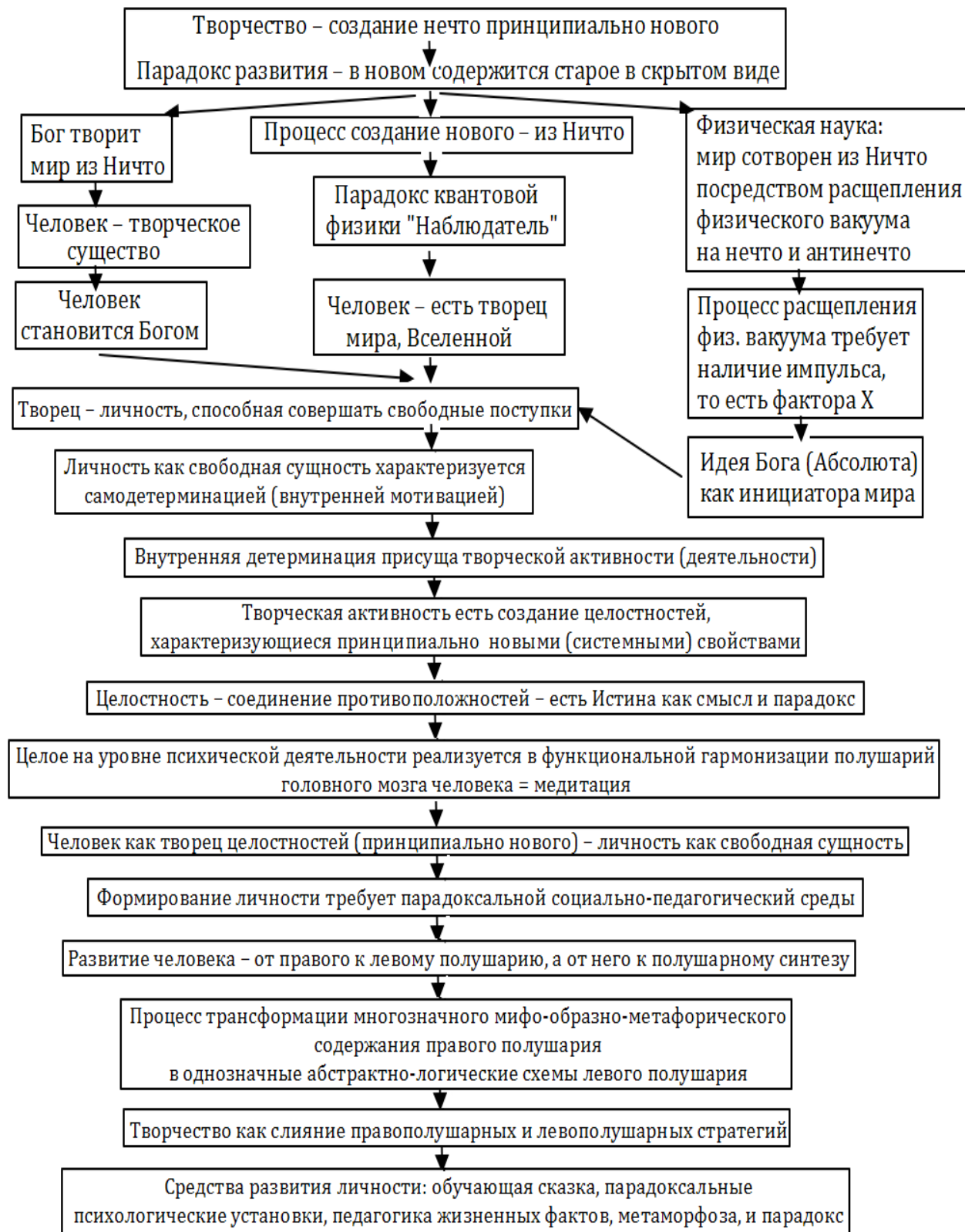
3) Логико-эвристическая педагогика является креативной педагогией, поскольку она использует как классические логические средства получения нового знания, так и эвристические методы, соединяя абстрактно-логическую (левополушарную) и интуитивно-эвристическую (правополушарную) стратегии познания мира. При этом в логико-эвристической педагогике новые педагогические знания получают благодаря теоретико-эвристической процедуре через выстраивание разных причинно-следственных (логических) фактологических цепочек и нетривиальных эвристических конфигураций, которые встраиваются в эти цепочки, когда педагогический эксперимент может вообще не использоваться, что позволяет сосредоточиться на теоретическом анализе имеющихся фактов, которых в современной науке накоплено очень много.

4) Важно также, что в случае необходимости результаты логико-эвристической педагогики могут легко оформляться в семантические модели и структурно-логические сети, которые служат четкими наглядными учебно-объяснительными средствами освоения педагогами и студентами той

или иной педагогической проблематики.

Изложенное выше позволяет говорить об особой актуальности комплексной логико-эвристической педагогики, а *перспективами* ее развития можно считать разработку средств наглядной репрезентации научных результатов, полученных с помощью нового перспективного направления психолого-педагогических исследований.

Такая наглядная репрезентация может не только иллюстрировать научные результаты благодаря использованию логико-эвристической педагогики, но и выступать обучающим средством.



ЛИТЕРАТУРА

- Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
- Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд КГУ, 1994. – 237 с.
- Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
- Бич А.М. Природа времени. – М., 2002. – 286 с.
- Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.
- Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Академия, 2002. – 317 с.
- Боровских А.В., Розов Н.Х. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике // Вопросы философии. – № 5. – 2012. – С. 90-102.
- Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- Брюшинкин, В.Н. Логика: Учебник. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: Гардарики, 2001. – 334 с.;
- Вернадский В. И. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 334 с.
- Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
- Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. / Н.Ф.Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.
- Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с.
- Вознюк О.В. Креативна діяльність педагога у сфері дошкільної педагогіки: головні аспекти доказово-евристичної педагогіки // Міждисциплінарний журнал Паддхаті 2012 - Випуск №10 // <https://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia/mizhdystyplinarnyi-zhurnal/118-2012-vypusk-1/178-oleksandr-vozniuk-kreatyvna-dialnist-pedahoha-holovni-aspekty-dokazovo-evrystychnoi-pedahohiky.html>
- Вознюк О.В. Обґрунтування комплексної логіко-евристичної педагогіки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 85-125.
- Война. Армия. Религия. – М, 1988. – 126 с.
- Гетманова, А. Д. Логика. Для педагогических учебных заведений. – 5-е изд. – М.: «Добросвет», 2002. – 472 с.;
- Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
- Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии : от понимания к технологии: учеб. пособие / Л.Я. Дорфман. – М.: Academia, 2005. – 287 с.
- Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
- Дорфман Л.Я. Современные исследования многоаспектности Я / Л.Я. Дорфман // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е.А. Малянов, Н.Н. Захаров, Е.М. Березина, Л.Я. Дорфман, В.М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 122–140.
- Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: Мгу, 1988. – 213 с.
- Зельдович Я. Б. Теория вакуума, быть может, решит задачу космологии // Успехи физических наук. Вып. 3, т. 133, 1981.
- Иванов, Е.А. Логика: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство БЕК, 2001. – 368 с.;
- Ивин, А.А. Логика. Учебное пособие. – М.: Знание, 1997. – 240 с.;
- Ивлев, Ю.И. Логика. Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1999. – 272 с.;
- Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. - Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.
- Кармин А. С. Познание бесконечного. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.
- Кирилов, В.И., Старченко, А.А. Логика: Учебник для юридических вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2000. – 256 с.
- Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С.18-25.
- Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

- Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.
- Майерс Д. Социальная психология /Пер. с англ. - СПб, 1998. - 688с.
- Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.
- Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.
- Никитин А.В. Механистическое понимание логики // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17252, 24.01.2012 <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/1928-nik.pdf>
- Никитин А.В. Понимание логики. // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17625, 20.08.2012 <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161989.htm>
- Паскаль Б. Мысли. – М., 1994. – 346 с.
- Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992.– 220 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: РОУ, 1992. – 346 с.
- Психология науки / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова., А.В. Юревич., М.Г. Ярошевский. – М.: Изд-во "Флинта", 1998. – 321 с.
- Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.
- Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
- Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 232 с.
- Станиславский К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961.
- Тейяр де Шарден Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
- Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер 2004. – 384 с.
- Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
- Хуторский А.В. Эвристический потенциал дистанционного обучения // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С.236-247.
- Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
- Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Цехмістро І.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.
- Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
- Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки). – М.: Терра, 1991. – 224 с.
- Шелдрейк Р. Новая наука о жизни. Пер. с англ. Е. М. Егоровой / Р. Шелдрейк. – М: РИПОЛ классик, 2005. – 352 с.
- Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум / И.С. Шкловский. – М.: Наука, 1977. – 383 с.
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии.– М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- David Orme-Johnson and John Farrow (eds. Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.
- Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
- Oppenheimer J.R. Science and the Commn Understanding / J.R. Oppenheimer. – N. Y.: New York: Simon and Schuster, 1954. – 221 p.

3.7. МЕТАМОРФОЗНАЯ ПЕДАГОГИКА

СУЩНОСТЬ

Метаморфоза и рекурсия – наиболее существенные характеристики нашего мира. Метаморфоза как преобразование характерна для мира в том смысле, что все в мире движется, изменяется, а поэтому обнаруживает метаморфозы. В педагогике метаморфоза может выступать колоссальным ресурсом обучения, развития и воспитания. Приобщение к метаморфозам позволяет сформировать парадоксально-динамическое мышление, что позволяет воспринимать мир целостно, во всей полноте его разнообразной динамики.

Социальная психология обнаружила множество примеров, когда в проблемной ситуации из-за возникновения когнитивного дискомфорта одновременно придерживаться двух идей (психологических состояний), которые противоречат друг другу, – это значит "флиртовать с абсурдом", а люди, как заметил А. Камю, – это существа, которые тратят свою жизнь на убеждение себя в том, что их существование не абсурдно, то есть является преисполненным определенного смысла. Для преодоления когнитивной амбивалентности люди могут придерживаться одной из двух противоположных когниций (что приводит к искажению действительности), или изменить, метаморфозным образом трансформировать одну из них, в том числе и путем генерации промежуточной – *дополнительной парадоксальной когниции между двумя противоположными* [Аронсон, 1998, с. 193-195, 200-204]. Реализация последнего осуществляется именно благодаря применению парадоксально-метаморфозного мышления. Следовательно, процесс адекватного принятия решения, а также восприятия действительности обязательно требует использования парадоксального мышления.

Таким образом, процесс решения проблемы, принятия решения (который выражает сущность человеческого существования, являющегося цепью определенных проблем, требующих решения) в целом предусматривает взаимодействие двух противоположных аспектов человеческой психики, которые "пытаются" победить друг друга и найти общую "функционально-когнитивную почву".

Этот вывод подтверждается рассмотренной теорией когнитивного диссонанса, согласно которой противоречия между двумя противоположными идеями, на которых сосредоточивается человек, часто приводят к тому, что одна из идей либо вытесняется, искажается, либо трансформируется в направлении смыслового ряда *идеи-антагониста*. В результате такого дискретно-линейного процесса утрачивается адекватное восприятие реальности¹⁹⁵, которая представляется нечто целым и зачастую реализуется как нелинейная сущность.

Здесь мы имеем пример стремления к "*выравниванию когнитивных потенциалов*", когда решение проблемы заключается в процессе приведения к норме несоответствие между психическим отражением и объективной действительностью, что, как правило, серьезно искажает последнюю¹⁹⁶.

¹⁹⁵ "Реальность – существующее в действительности, претерпевает становление и стремится к своей подлинной сущности (С.Костюченко) 16.07.2009" [Всемирно, 2008].

¹⁹⁶ При этом данные искажения могут, зачастую, приобретать самый нелепый или чудовищный вид. Так, например, когда у человека имеется некое прочно укоренившееся мнение и находятся факты (как известно, "вещи упрямые"), которые серьезно расшатывают это мнение, то для того, чтобы защитить это мнение (а вместе с ним и целостную картину мира, свойственную человеку, систему его мировоззрения и миропонимания, в которую интегрировано данное мнение), человек изобретает самые нелепые гипотезы, в которые вынужден верить. *Приведем пример.* Болгарская пророчица Ванга, как известно, давала пророчества, которые в целом подтверждались. Однако этот факт у человека, не верящего в пророческий дар Ванги, вынуждал измышлять например такую гипотезу, согласно которой спецслужбы Болгарии (а также, возможно, и СССР) собирали информацию о посещающих Вангу просителях (а таких за один только год набиралось до десяти тысяч), с помощью которых Ванга, "умелый психолог", и строила свои "так называемые пророчества". *Приведем другой пример.* Э. Эриксон исследовал жизнь американских индейцев, о чем он написал книгу "*Детство и общество*" (1963). Там приводится процедура работы индейской ясновидящей Фанни, к которой обращаются индейцы племени юрок со своими проблемами. Вот фрагмент этой процедуры и ее интерпретация выдающимся психологом, антропологом и философом XX века: "Фанни снова курит, танцует и входит в транс. Она видит огонь, облако, дымку...; опять садится, снова набивает трубку, делает большую затяжку... После чего ее посещает более содержательное видение, которое побуждает Фанни сообщить собравшейся семье что-то вроде этого: "Я вижу старуху, сидящую на Лысых холмах и желающую плохого другой женщине. Вот почему этот ребенок заболел". Едва она успела сказать это, как бабушка больного ребенка встает и признается в том, что именно она однажды сидела на Лысых холмах и насылала порчу на другую женщину. Или Фанни говорят: "Я вижу мужчину и женщину, занимающихся делом (= совершающих половой акт), хотя мужчина просил у духов удачи и не должен прикасаться к женщине". На этот раз отец или дядя ребенка встанут и сознаются в грехе. Иногда Фанни приходится обвинять в колдовстве или порочности умершего, и тогда сын или дочь покойного со слезами признают его злодеяния..."

Именно парадоксальное мышление и способность к парадоксальному поведению позволяют человеку реализовать **принцип метаморфозности мира**, выражающий фундаментальный способ его актуализации – движение и развитие. Любая метаморфоза, воплощающая процесс превращения одного в другое, является учебно-воспитательным ресурсом, который способствует развитию личности, поскольку развитие предполагает многосторонние и многогранные процессы превращения одного в другое. Можно сказать, что любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как метаморфозные процессы взаимного перехода полярных взаимно исключающих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти... Поэтому если обобщить образовательный процесс и выразить его одним понятием, то этим понятием будет "метаморфоза", которая как осознанный феномен может достигать уровня творческой метаморфозы. Следовательно, основное задание учебно-воспитательных метаморфоз – научить человека развиваться через самопревращения. Для этой цели служит **метаморфозная педагогика**, ориентированная на формирование у учащихся знаний, умений и навыков реализации разных, в том числе и творческих, метаморфоз¹⁹⁷.

В этом ракурсе анализа проблемы становления метаморфозной педагогики важным является использование кроме учебно-воспитательных задач разного типа также и литературно-вербальных психотерапевтических (катарсических) метаморфоз, эмоционально-образное переживание которых всеми субъектами учебно-воспитательного процесса обеспечит их личностное развитие, суть которого заключается не только в утверждении метаморфозного миропонимания, но и диалектически противоположный аспект – способность противостоять деструктивно-манипулятивным метаморфозам¹⁹⁸.

Важно, что метаморфозы, если они в учебных целях иллюстрируются жизненными (научными) фактами, способны в корне изменить ценностно-мировоззренческую сферу человека. Следовательно, можно говорить о дополнении к метаморфозной педагогике, а именно, о **педагогике жизненных фактов**, призванной осуществлять многостороннее развитие человека через диалектическую систему жизненных фактов-метаморфоз. Тем более, что основным принципом убеждения является принцип конкретно-образного предъявления материала, ибо сухие абстрактные факты, как правило, неубедительны.

Важно, что **парадоксальность как нейтральный феномен** выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации. Такая парадоксальная двойственность в психологии реализуется в виде категорий **бисоциации** (или

Похоже, Фанни имеет некий инвентарь грехов (сопоставимый с перечнем "типичных событий" наших психотерапевтических школ), которые она связывает, при ритуальных обстоятельствах, с определенными расстройками. Таким образом она побуждает людей признавать в качестве фактов свои намерения и стремления, вполне предсказуемые, если принять во внимание структуру культуры юрок. А подобное признание благоприятно влияет на внутреннее спокойствие любого человека. Занимая высокопоставленное положение в примитивном сообществе, Фанни конечно же в достаточной степени владеет слухами, чтобы знать слабости своих пациентов еще до встречи с ними, и достаточно опытна, чтобы читать их лица во время занятий своим магическим бизнесом. В таком случае, когда она связывает чувство вины, производное от скрытой агрессии или порочности, с симптомами болезни конкретного ребенка, то делает это с достаточными психопатологическими основаниями, и неудивительно, что невротические симптомы обычно исчезают после того, как Фанни точно указала главный источник амбивалентности в данной семье и спровоцировала публичное признание" [Эриксон, 1996, с. 249-251].

¹⁹⁷ "Так как жизнь есть прежде всего движение, то основная проблема жизни есть проблема изменения, изменения собственного и изменения окружающих" (Н.А. Бердяев, "Самопознание", с. 207). Метаморфоза – душа развития. Приведем пример одной пошаговой метаморфозы: у армянского радио спросили, правда ли что в прошлый вторник великий астрофизик академик Амбарцумян выиграл в лотерею машину Волгу, что сделало его счастливым. Радио ответило: правда, только не во вторник, а десять лет назад, и не великий астрофизик, а злостный алиментщик, и не академик, а парикмахер, и не Амбарцумян, а Аюкян, и не выиграл, а проиграл, и не в лотерею, а в карты, и не Волгу, а три рубля, что не сделало его счастливым, а наоборот, крайне удручило.

¹⁹⁸ Приведем пример, взятый из фундаментального труда Э. Аронсона "Общественное животное. Введение в социальную психологию". Во время гражданской войны в Испании в августе 1936 года всего один самолет бомбардировал Мадрид, в результате чего были пострадавшие, но ни одного человека не было убито; тем не менее это вызвало страшное возмущение – мир был шокирован самой идеей нападения на густонаселенный город с воздуха, газеты выражали страх и возмущение граждан всего мира. Всего через девять лет американские самолеты сбросили ядерные бомбы на Хиросиму и Нагасаки, в результате чего было убито свыше ста тысяч людей, и еще большее количество людей получили тяжелые ранения. Проведенный после этого социологический опрос засвидетельствовало, что только 4,5% населения США считало, что правительству США не следовало прибегать к такому жестокому акту. 22,7 % граждан США высказались относительно необходимости еще более массированных бомбардировок Японии. Как это могло произойти, – спрашивает Э. Аронсон, – что всего за девять лет произошло нечто существенное, что фундаментально изменило общественное мнение [Аронсон, 1998, с. 29].

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), *дипластии* (свойственной только человеку способности соединять в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении*, *энантиосемии* (двойственность, парадоксальность смыслов), "*операциональной интеграции*" [Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982]¹⁹⁹.

Попытка реализовать третий (парадоксальный) путь познания иллюстрируется поэтическими строками Омара Хайяма:

*Давно меж мудрецами спор идет –
Который путь к познанию ведет?
Боюсь, что крик раздастся: “Эй, невежды!
Путь истинный не этот и не тот”*

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОД

Характер метаморфоз обнаруживает принцип рекурсии – повторения, возвращения “на круги своя”. Совмещение принципа движения и изменения (метаморфозы) и принципа повторения (рекурсии) дает нам спираль, которая иллюстрирует принцип единства структуры и динамики, что можно проследить как на уровне большого – Вселенной в виде спиралевидных галактик, так и на уровне малого – в виде спиралевидной структуры молекулы ДНК.

В физике наличествует принцип нелокальности микрообъектов, проистекающий из того факта, что каждая элементарная частица может превращаться в любую другую элементарную частицу, и по сути, является ею [Марков, 1976]. Отсюда вытекает идея Вселенной как голографического универсума (“принцип все во всем”), Вселенной, представляющей собой “неразрывное целое, части которого переплетаются и сливаются друг с другом, и ни одна из них не является более фундаментальной, чем другие, так, что свойства одной определяются свойствами всех остальных” [Капра, 1994. С. 266]. Данный вывод совпадает с выводом Л. Берталанфи, одного из столпов теории систем, который дает следующее определение живой системы: “любая органическая система является, по сути, ничем иным, как иерархическим порядком образований, которые находятся между собой в подвижном равновесии” [Bertalanffy, 1949, s. 44]. О Вселенной же можно сказать, что она “состоит из множества систем, каждая из которых содержится в более крупных системах, подобно множеству пустотелых кубиков, вложенных друг в друга” [Бир, 1965, с. 23].

Этот вывод иллюстрируется мистическим представлением Восточной философии о Вселенной как “парадоксальной Башни”:

“Башня широка и просторна, словно само небо. Пол в ней вымощен бесчисленными драгоценными камнями всех видов, а внутри Башни находится великое множество дворцов, портиков, окон, лестниц, оград и переходов, которые все до одного изготовлены из драгоценных камней семи разновидностей... Внутри этой Башни, обширной и изысканно украшенной, расположены сотни тысяч... башен, каждая из которых украшена настолько же искусно, как и главная Башня, и обширна, словно небо. Все эти башни, которым нет числа, отнюдь не стоят на пути друг друга: самостоятельное существование каждой башни пребывает в гармонии с существованием других; ничто не мешает одной башне сливаться с другими – попарно и всем одновременно; здесь мы имеем дело с состоянием полного переплетения и, в то же время, полной упорядоченности. Молодой паломник Судхана видит самого себя во всех башнях, а также и в каждой из них по отдельности, причем все башни содержатся в одной, и каждая башня вмещает в себя все остальные” [Suzuki, 1968, p. 183; Капра, 1994, с. 267].

¹⁹⁹ “Каждый знает, что природа боится пустоты. Но есть одна вещь, которой природа боится ещё больше. Это – логическая дихотомия. Тем не менее люди автоматически мыслят такими противоположностями, как горячее и холодное, день и ночь, чёрное и белое, мужчина и женщина, бог и дьявол, рай и ад, наученное и врождённое, наследственность и среда” – Гарри Харлоу и Clara Mears

Одним из аспектов метаморфозы и рекурсии выступает циклическая причинность, которую можно проиллюстрировать известным библейским изречением: "*и познаете истину, и истина сделает вас свободными*" (Иоан., 8, 32). В этой взаимной зависимости Истины и Свободы состоит парадоксальный принцип целостной (циклической) причинности, который можно проиллюстрировать ориентальной метафорой о рождении 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 невинности.

Как комментирует данный сюжет К. Леонгард, "невинная любящая женщина идет на смерть, чтобы в такой форме сохранить свое достоинство и наказать мужчину, который погряз в нем". 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".

Итак, познать наиболее характерные аспекты рекурсии и метаморфозы – значит познать жизнь и мир в их наиболее существенных моментах, значит познать себя и обрести самоосуществление, самосовершенствование и самореализацию. Ниже приводятся материалы исследования рекурсии и метаморфозы, в которых наличествует стремление охватить, по возможности, как можно большее количество сфер, где рекурсия и метаморфоза получают воплощение.

Известно, что во многих литературных произведениях, удостоенных Нобелевской премии, применяется метод рекурсии, заключающийся в реализации сюжета произведений через многочисленные метаморфозы и концентрические замыкающиеся круги повествований [Анисимов, 1988]. Г. Гарсия Маркес, молодой колумбийский журналист в 1967 году написал роман "*Сто лет одиночества*", за который ему была присуждена нобелевская премия. Роман кристаллизуется как описание истории величия, расцвета и падения рода Буэндиа и города Макондо. Первый представитель рода Буэндиа основывает город Макондо, а падение данного города синхронизируется во времени с гибелью его. Представители рода Буэндиа образуют темы, связанные в рамках своего поколения и времени в отдельные рекурсионно-метаформические процессы, обнаруживающие принцип "концентрических кругов", или "все во всем". Так, например, предводитель кочующих цыган Мелькиадес зашифровывает пророчество о судьбе рода Буэндиа в пергаменте. Последний из рода Буэндиа заканчивает расшифровывать эту рукопись и, согласно

предсказанию, гибнет. Вместе с ним исчезает и город Макондо [Маркес, 1986].

В романе французского писателя Поля Виалара *"И умереть некогда"* бизнесмен-миллионер опаздывает на самолет, который, едва взлетев, разбивается у него на глазах. И бизнесмен решает числиться погибшим, начать жить сначала, как простой смертный человек, потому что ему надоела вечная погоня за прибылью, война с конкурентами, ежедневная деловая нервозность. Он, достав другие документы, устраивается работать таксистом, но незаметно для себя втягивается в предпринимательские дела, спекулирует на бирже, покупает все новые машины, становится владельцем целого гаража, потом другого, наконец ока зывается таким же богатым предпринимателем, каким был в начале книги. Он едет в аэропорт, поднимается в воздух – и самолет разбивается.

Можно привести и выдержку из романа Франца Кафки *"Процесс"*, которая произвела впечатление на молодого американца по имени Саймон Мун, изучавшего дзен-буддизм в Калифорнии. Юношу потрясла притча о Двери Закона из романа, которая в несколько сжатом пересказе выглядит так.

Некий человек приходит к Двери Закона и просит разрешения войти. Страж не дает ему пройти через зверь, но говорит, что если этот человек будет ждать неопределенно долго, то, может быть, когда-нибудь в будущем он получит разрешение. Человек ждет, он стареет, он пытается подкупить стражника. Тот берет деньги, но по-прежнему не пропускает его за дверь. Человек продает свое имущество чтобы предложить еще большую взятку. Страж принимает ее, но все-таки не дает человеку прохода. Принимая каждую новую взятку, страж всегда объясняет: "Я делаю это только для того, чтобы ты не терял всей надежды". В конце концов человек становится совсем старым и больным и знает, что он скоро умрет. В последние минуты он, набравшись сил, задает вопрос, который мучил его годами. "Мне сказали, – говорит он стражнику, – что Закон существует для всех. Почему же тогда так случилось, что все эти годы, пока я здесь сижу и жду, никто больше не пришел к Двери Закона?" "Эта дверь, – отвечает стражник, – была создана только для тебя. А сейчас я закрою ее навсегда", Он захлопывает дверь, и человек умирает.

Чем больше Саймон ломал себе голову над этой аллегорией, или шуткой, или загадкой, тем яснее ему становилось, что он никогда не постигнет дзен, которым занимается, если сначала не поймет эту сказку. Имеет ли буддийское учение о Дхарме (Законе) какое-то отношение к этой притче? В конце концов, близкий к нервному срыву от огромной умственной усталости, Саймон пришел к своему учителя дзен и рассказал ему историю о человеке, который томился ожиданием у Двери Закона – двери, которая существовала только для него одного, но в которую ему не разрешалось войти и которая была закрыта до самой его смерти. "Пожалуйста, – умолял Саймон, – объясните мне эту Темную Притчу". "Я объясню ее, – сказал дзенский мастер, – если ты пройдешь за мной в зал для медитаций", Саймон последовал за учителем к двери медитационного зала. Когда они пришли, учитель быстро проскочил в зал, повернулся и захлопнул дверь перед самым лицом Саймона. В этот момент Саймон пережил Пробуждение.

Человек, в отличие от животных, способен мыслить и творить. Творчество предполагает, во-первых, создание нечто принципиально нового, во-вторых, преобразование наличного материала в это новое, и, в-третьих, творчество предполагает единство замысла (идеи, мысли) и материала, который подвергается преобразованию. Если мышление является отличительнейшей чертой человека, то основным моментом творческого мышления, то есть мышления в полном смысле этого слова, является, во-первых, способность оперировать абстрактными категориями и, во-вторых, умение соединять эти категории в смысловые целостности, интегрирующие различные, контрастные и противоречивые категории. Здесь человек проявляет уникальную способность, с одной стороны, освобождаться из-под влияния актуальной данности настоящего, а с другой – соединять несоединимое. Умение в одном смысловом контексте соединять вещи, относящиеся к различным реалиям жизни, является признаком, условием и результатом настоящего творчества.

Творчество предполагает создание синергичных целостностей, а целостность, в свою очередь,

является одним из парадоксальных откровений современной науки. Свойства целого не сводятся к сумме элементов целого. Целое обладает самодостаточностью, характеризуясь антиэнтропийными свойствами. Так, например, Вселенная на ее фундаментальном квантовом уровне (на уровне "минимальной порции энергии", или на уровне микромира) представляет собой единый нерасторжимый комплекс, элементы которого координируются так называемыми несиловыми (непричинными) связями. Целое парадоксальным образом энергоизбыточно. Создание любого смысла посредством соединения разрозненных фактов, понятий, категорий приводит к сотворению целостности, характеризующейся антиэнтропийными свойствами, что делает работу человеческого мозга антиэнтропийной сущностью. То есть создание смыслов наполняет человека энергией, повышает его жизненный тонус, замедляет процессы старения, если не останавливает их вообще и не обращает вспять.

Это можно проверить на себе. Как только Вы создадите какой-то смысл, то есть как только Вы достигнете понимания чего-либо, то обнаружите состояние "Эврика!", которое поднимает жизненные силы, наполняет бодростью и радостью. Радость наполняет нас не только в том случае, если мы творим новые смыслы, но и когда постигаем уже сотворенные смыслы, ибо и в этом случае каждый из нас переоткрывает и пересотворяет смыслы, присоединяясь к акту синергии.

Анекдот является характернейшим примером творчества. В нем в рамках одного нетривиального смыслового контекста соединяются на первый взгляд несовместимые факты и обстоятельства. Процесс данного соединения прямо не вытекает из наличной информации, то есть данное соединение не лежит на поверхности. Каждый должен реализовать этот процесс самостоятельно, открыв для себя нечто принципиально новое. Притягательность анекдотов, как и вообще любого акта творчества, состоит именно в том, что человек раздвигает границы своего бытия, открывая какой-то новый смысл. При этом данный смысл реализуется в виде какого-то набора символических элементов, которые выражают в себе в форме притчи, иносказания иные, более разнообразные смыслы. Более того, анекдот как акт разрешения той или иной ситуации выступает в виде психотерапевтического средства, которое представлено в метафорическо-иносказательной форме, то есть в такой форме, которая не встречает у человека критического отношения, и которая способна оказывать влияние на сферу подсознания человека, регулируя произвольные функции его организма.

Итак, анекдот, с одной стороны, является метафорой, в которой зашифрованы существеннейшие моменты человеческого бытия. С другой, – анекдот выступает в роли терапевтического средства, которое перепрограммирует человека, заставляя по-новому взглянуть на самого себя и окружающий мир.

Сделаем выводы: в анекдоте, во-первых, соединяются воедино несколько информационных (смысловых) потоков, что обнаруживает целостный смысл, выводя человека в сферу парадоксально-непричинной, несиловой "божественной" реальности. Во-вторых, анекдот дает нам в метафорическом, обобщенном виде информацию о связях и отношениях нашего мира, которые могут находить разнообразное вербально-теоретическое наполнение, когда, например, смысловая канва того или иного анекдота может получить математическую, физическую интерпретацию. Не зря все физики, то есть люди, занимающиеся фундаментальной наукой, испытывают страсть к юмору, анекдотам²⁰⁰. В-третьих, анекдоты выступают как терапевтическое средство лечения наших психических недугов, которыми страдает подавляющая часть человечества. Итак, анекдот есть кладезь творчества, мудрости, здоровья, бессмертия.

Приведем **несколько анекдотов**, если их так можно назвать.

1) Одному восточному владыке приснился сон, что все его зубы выпали. Были приглашены мудрецы для того, чтобы разъяснить скрытое во сне пророчество. Они, посоветовавшись, сказали, что скоро у владыки умрут все кровные родственники. Владыке не понравилось такое пророчество и он приказал казнить мудрецов. Пригласили других мудрецов

²⁰⁰ "юмор тесно связан с творчеством. Веселье само по себе может быть отнесено к числу измененных состояний сознания, поскольку радость пьянит и влечет за собой расслабление скелетных мышц тела. Парадоксальность юмора способствует интуитивным прозрениям, а также самопознанию". – Р. Моуди и П.Перри.

с той же целью. Мудрецы, посоветовавшись, сказали, что сон не предвещает ничего дурного, напротив, он информирует владыку о его долголетию, так как он переживет своих родственников. Владыка щедро наградил мудрецов.

2) Однажды к одну страну торговцы привезли большой караван табака. О курении в этой стране люди не знали, поэтому они обратились к мудрецу за советом, покупать ли им табак. Мудрец ответил, что курение табака вредно, что покупать его не следует. Узнав об этом торговцы отправились к мудрецу, принесли ему дорогие подарки и умолили его изменить свой ответ. Тогда мудрец сказал людям: "Покупайте табак. Если вы научитесь его курить, то воры не зайдут в ваш дом, вас никогда не укусит никакая собака, кроме того, вы никогда не состаритесь". Торговцы были удовлетворены таким ответом. Табак быстро раскупили. Но люди вновь обратились к мудрецу с просьбой разъяснить им сущность табака. Мудрец ответил: "Если вы будете курить табак, то по ночам будете кашлять и воры, услышав этот кашель, уйдут от ваших дверей. А собаки вас не будут кусать потому, что вы вскоре не сможете передвигаться без палки. Наконец, вы никогда не состаритесь, так как не доживете до старости".

3) Швейцар одной из психиатрических клиник уже несколько лет наблюдает повторяющуюся картину: в конце рабочего дня из дверей лифта выходят два психиатра; один из них со злостью плюет в лицо другому, который, спокойно вытирая платком слюну, прощается со своим коллегой и выходит из помещения. Удивленный швейцар наконец спрашивает бесстрастного психиатра о причинах столь необычного поведения его коллеги и о причинах не менее необычного поведения его самого. На это психиатр отвечает буквально следующее: я не знаю, почему так озлоблен мой коллега и почему он каждый раз плюет мне в лицо в конце рабочего дня: это его проблемы. Не хотите ли вы, чтобы его проблемы я сделал своими?

Приведем несколько юмористических **объявлений в подъездах**.

ВАШИ КОЛОНКИ ВОСХИТИТЕЛЬНЫ!

Дорогой сосед, ваша автомобильная звуковая система просто потрясающая. Она такая громкая, а басы настолько крутые, что даже стены в домах трясутся. Шикарно! Особенно классно, когда вы включаете ее в 3.30 утра, просто восторг! Мы все очень впечатлены вашими колонками. И даже не думайте сделать звук потише, особенно когда слушаете музыку рядом с домом, где живут сотни людей. *Ваши завистливые соседи.*

УВАЖАЕМЫЕ ЖИЛЬЦЫ!

Приглашаем Вас на еженочные MEGA-PARTY до 5 утра! Громкую музыку, неистовый ржач и топот гарантируем! По окончании специальные гости: бригада СОБРа, отряд ОМОНа, наряд Полиции. Приходите! Будет весело! И наплевать, что остальные не заснут! *Ваши жильцы квартиры № 164.*

ПРОПАЛ ТАРАКАН ОЛЕГ!

Ушел из дома 28.07,2015 и не вернулся... Приметы черные длинные усы и лапки, полупрозрачный рыжий плащ. Когда уходил, то говорил что надвигается опасность и конец тараканьего света. Предположительно ушел на 1-3 этаж. Просим всех кто увидит его, звоните по телефону +79177751986. Олег, если ты читаешь это! Знай! Очень низко бросать жену с 166548 детьми. Пусть тебе будет стыдно!

Приведем ряд метаморфоз, извлеченных книги М. М. Зощенко "Возвращенная молодость. голубая книга. перед выходом солнца":

Список наиболее замечательных людей, закончивших свой век в самом цветущем возрасте: Моцарт (36 л), Шуберт (31), Шопен (39), Мендельсон (37), Бизе (37), Рафаэль (37), Ватто (37), ван-Гог (37), Корреджио (39), Эдгар По (40), Пушкин (37), Гоголь (42), Белинский (37), Байрон (37), Рембо (37), Лермонтов (26), Добролюбов (27), Надсон (24), Маяковский (36), Грибоедов (34), Есенин (30), Дж. Лондон (40), Блок (40), Мопсан (43), Чехов (43), Мусорский (42), Скрябин (43), Ван Дейк (42), Бодлер (45).

Пушкин сам искал смерти."Целый ряд противоречий, политических и личных, двойственное отношение к своему социальному положению, запутанные материальные дела и почти невозможность изменить жизнь – покинуть столицу без того, чтобы не поссориться с

двором,- все это расшатало силы поэта и привело его к такому состоянию, при котором поэт стал искать выхода в смерти".

Шопен умер от чахотки, Жорж Санд, прожившая с ним несколько последних лет, осталась до конца своей жизни здоровой. Жена Чехова также не заразилась. Был невероятный случай. Мюнхенский профессор Петтенкофер (1883) желая доказать, что микробы не для каждого человека представляют опасность, и даже являются безвредными, взял пробирку с ядовитой культурой холерных вибрионов и на глазах многих свидетелей выпил все содержимое. Он не только не умер, но даже не заболел расстройством желудка.

Много людей, бросивших работу в молодые годы: Глинка, Шуман, Фонвизин, Дэви, Либих, Буало, Томас Мур, Вордсворт, Кольридж и др. Глинка прожил до 54 лет, но примерно в 38 лет деятельность его практически заканчивается. Дуало прожил до 75 но с 40 лет уже не работал. Гениальный физик и химик Дэви в 33 года закончил свою научную карьеру, однако после этого он живет еще 20 лет. Немецкий химик Либих к 40 годам заканчивает свою научную деятельность. Но он прожил до 70 лет. Главные его открытия были сделаны до 37 летнего возраста. Шуман, Гофман, Леонид Андреев закончили свою деятельность примерно к 36 годам. Блестящий английский сатирический поэт Вордсворт прожил 81 год. Однако все ценное сделано им до 40 лет. Другой английский поэт Кольридж прожил до 62, но в 30 оставил поэзию. В 40 лет Фонвизина разбил паралич. На 36 году Наполеон делает первую грубую ошибку. Он впервые высказывает страх перед Бурбонами - арестовывает на нейтральной зоне герцога Энгиенского и расстреливает его. Про эту ошибку наполеоновский министр полиции Фуше пишет: "Это было больше, чем преступление, это была ошибка". В 1808 году Наполеон начинает самую бесполезную войну против Испании, один из биографов говорит: "разум Наполеона утратил сознание меры". После 1808 года Наполеон становится не только раздражительным, он буквально приходит в бешенство при малейшем возражении. Таким образом, после 37-39 летнего возраста Наполеон уже не существует. Однако в 1810 году он посетил лагерь зачумленных. Обойдя лагерь он сказал своим приближенным: "Кто способен побороть страх, тот может побороть и чуму".

Вот список людей, здоровье которых и долголетная жизнь были организованы собственными руками: Кант 81, Толстой - 82, Галилей 79, Гоббс - 92, Шеллинг - 80, Пифагор 76, Гете - 82, Ньютон 84, Фарадей - 77, Гарвей - 80, Дарвин - 73, Спенсер 83, Смайлс - 9-, Платон - 81, Сен-Симон - 80, Эдисон - 82.

В молодые годы Кант отличался весьма плохим здоровьем, многочисленные болезни, нервные припадки и склонность к меланхолии предсказывали непродолжительную жизнь. В дальнейшем здоровье его укрепляется отчасти из-за упорядоченной жизни. Пастер в 40 лет жизни был разбит параличом, однако после удара он прожил еще 30 с лишком лет и эти годы отличаются исключительным здоровьем и необычайной нервной свежестью. Многие его открытия были сделаны именно в это время. Гете в 19 лет имеет кровотечение из легких. К 21 годам он казался бы конченным неврастеником с крайне расшатанным здоровьем и нервной системой. Он не мог переносить даже малейшего шума, сильные головокружения и обмороки мешали ему заниматься умственным трудом. Но он дожил до 82 возраста боролся со своей неврастенией. Заходит в казарму и слушал барабанный бой и т.д. Толстой в молодые годы болел легкими и даже лечился от начавшегося туберкулеза. Толстой в своей системе стремился помочь самому себе. Его философская система для многих закончилась трагически. Было несколько самоубийств среди последователей Толстого и много исковерканных, испорченных жизней.

Марк Аврелий: "Измени свое мнение о тех вещах, которые тебя огорчают, и ты будешь в полной безопасности от них".

Ницше писал о своем уме как о высшей человеческой возможности. Глава одной из его книг ("Человеческое, слишком человеческое") называется "Отчего я так умен". Однако так ли умен Ницше, как он писал о себе? Рассматривая его жизнь, мы видим такое чудовищное непонимание себя и такое варварское отношение к своему телу и мозгу, что мы никак не можем признать ум Ницше "высшим проявлением человеческой возможности". Ницше предложил идею "сверхчеловека" то есть такого человека, который имеет высшее состояние

физического и умственного здоровья, человека, свободного в своих воззрениях и поступках. Однако это обязывало Ницше знать кое-что о себе. Приведя к 35 годам непомерной работой в очень нервное, перераздраженное состояние, потеряв сон, аппетит и способность к правильному пищеварению, он не только не видит нужды поправить отдыхом или правильным режимом свое здоровье. Он, не меняя режима, возлагает все надежды на исцеление, только на пилули и микстуры. Он ежедневно проглатывает кучу лекарств. От вялости пищеварения он принимает капли, от головных болей – порошки. От бессонницы – жесточайшее средство – веронал и хлоралгидрат. Эти лекарства он принимает ежедневно. В теч. 11 лет он почти ни разу не ложился спать, не принимая снотворного. Когда эти порошки не действуют, он увеличивает дозу или заменяет другими средствами. Состояние здоровья Ницше к 40 годам делается ужасным. Однако он не видит и не находит причин, приведших его в такое состояние. Более того, он находит эти причины в атмосферном давлении и в перемене климата. Он приписывает особые целебные свойства тому или иному месту, но, приехав на это место, естественно, скоро разочаровывается. Он приписывает особые вредные свойства табаку и чаю. Он вовсе отказывается от этих, в сущности невинных в сравнении с вероналом, наркотиков. В 39 лет он пишет в своем письме: "Страшные и почти непрерывные страдания заставляют меня с жадностью ожидать конца" Однако он ожидает этого конца еще почти 20 лет. В 46 лет он заболевает психической болезнью и на 57 году жизни умирает. 11 лет (а может и всю жизнь) он прожил психически больным.

Также и Гоголь кажется ничего не понимал в своем теле и всецело полагался на минеральные воды, от которых он ожидал исцеления.

Еще **метаморфозы**:

Человек боязливый в большинстве случаев совестливый, верующий. Он стремится к социальной справедливости, поскольку не может защитить себя от агрессии окружающих. Это дает ему основание отрицать закон, согласно которому выживают сильнейшие. Стремление к социальной справедливости подвигает боязливого, робкого человека к утверждению принципа высшей справедливости в лице Абсолюта, Бога, Высшей Реальности. При этом, как писал Ла Рошфуко, люди большей частью осуждают несправедливость и стремятся утвердить справедливость из-за страха подвергнуться несправедливости.

Боязливый, застенчивый человек сталкивается с почти непреодолимым затруднением, когда ему необходимо высказать себя. Встречаясь с людьми, он почти всегда становится жертвой их самочинности и так как не может дать отпор – то в большинстве случаев вынужден тихо их ненавидеть. Кто знает, сколько тонн ненависти скапливается в душе такого человека и до каких границ доходит его отрицание человека, мира и, возможно, всего мирового порядка. Бесстрашный человек, хам идет к своей цели нахально-настойчиво. Он не боится противопоставить свое мнение окружающей действительности. Он не приспособливается к миру, а мир приспособливает к себе. Может поэтому у него меньше претензий к людям, которые его окружают, может быть именно это объясняет, что сильный человек почти всегда добродушен.

Существует закон, согласно которому противоположности, выраженные до крайнего состояния отрицания друг друга, переходят друг во друга. Данную мысль можно проиллюстрировать поэтическим образом: чем сильнее сгущаются грозовые сумерки, тем ослепительнее сияние молнии которое следует за этим. Приведем пример действия этого принципа. Тщеславный человек находит точку опоры для своего тщеславия во мнении людей, окружающих его, входящих в орбиту его существования. Однако сверхтщеславный человек возносит свою гордыню уже столь высоко, что начинает презирать весь мир. Отрицая вместе с тем моральный стержень тщеславия. Такой человек перестает быть тщеславным в общепринятом понимании этого слова, поскольку мало считается с мнением других людей, отрицая источник тщеславия.

Человек боязливый, тонкий и деликатный много может терпеть, не выражая неудовольствия. Однако и его терпению может наступить конец. Такой человек становится диким, импульсивным, совершая немотивированные, казалось бы, преступления.

ЛИТЕРАТУРА

- Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.
- Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ.М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э. Аронсон. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
- Аронсон Э. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. Перераб. изд. / Э. Аронсон, Э.Р. Пратканис. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
- Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дэв, 1990. – 336 с.
- Бир Ст. Кибернетика и управление производством. – М.: Наука, 1965. – 391 с.
- Виалар Поль И умереть некогда М: Художественная литература, 1970.
- Всемирном. Определения. Физические и иные основы нового мировоззрения // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.14954, 14.12.2008
- Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
- Камю А. Бунтующий человек: Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
- Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
- Кафка Ф. Избранное: Сборник: Пер. с нем. / Сост. Е. Кацевой; предисл. Д. Затонского. – М.: Радуга, 1989. – 576 с.
- Леонгард К. Акцентуированные личности. – К.: Вища школа, 1981. – С. 20. – 392 с.
- Лихолетов В.В. Понятийный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму анекдота: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 61 с.
- Маркес Г. Г. Сто лет одиночества. – М.: Правда, 1986. – С. 383–402.
- Марков М. А. О природе материи. – М.: Наука, 1976. – 216 с.
- Моуди Р. Дальнейшие размышления о жизни после жизни / Р. Моуди. – К.: София, 1996. – 224 с.
- Моуди Р. Жизнь до жизни. Жизнь после жизни / Р. Моуди. – К.: София, 1994. – 352 с.
- Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.
- Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Ленато АСТ, фонд "Университетская книга", 1996. – 560 с.
- Bertalanffy L. von Vom Molukul zur Organismenwelt Grundlagen der modernen Biologie. – Potsdam, 1949. – S. 44.
- Suzuki D. T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze). – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.

3.8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИНЕРГЕТИКА: АВТОРСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

СУЩНОСТЬ

Педагогическая синергетика – новое транс- и междисциплинарное направление психолого-педагогической науки. В плане адаптации педагогикой идей синергетики можно сослаться на мнение Г.М. Коджаспирова, который полагает, что понятия "синергетика" и "воспитание" являются родственными, поскольку "воспитание" в переводе с греческого означает "совместное действие", "сотрудничество"). В этой связи синергетическое понимание мира важно для воспитания человека: синергетическому способу мышления свойственны *открытость, диалогичность, коммуникативность*. Поэтому синергетическая парадигма ориентирует педагога как субъекта педагогического процесса на изучение сложнейших внутренних законов жизни человека [Коджаспирова, 2004, с. 240].

Синергетика как междисциплинарная отрасль знаний возникла в ответ на кризис линейного механистического мышления классической научной парадигмы, основными чертами которого является:

- представление о хаосе как исключительно деструктивного начала мира;
- рассмотрение случайности как второстепенного, побочного фактора;
- понимание мира как независимого от микрофлуктуаций (колебаний) низших уровней бытия и космических влияний;
- взгляд на неравновесие и неустойчивость как на досадные неприятности, которые должны быть преодоленными, потому что они играют негативную, разрушительную роль;
- развитие происходит линейно, постепенно, безальтернативно (а если альтернативы и есть, то они могут быть только случайными отклонениями от магистрального течения, подчиненные ему и в конце концов поглощаются им);
- мир связан стойкими причинно-следственными связями;
- причинные цепи носят линейный характер, а следствие если и не тождественно причине, то пропорционально ей, то есть, чем больше вложено энергии, тем большим является результат.

В психофизическом плане синергетическая парадигма реализуется в медитативном состоянии, инициируемом в процессе функционального синтеза полушарий головного мозга человека (как способности к целостному охвату действительности и к огромной концентрации внимания, как возможности разрушения грани, отделяющей человека и мир, "Я" и не-"Я") соответствуют многие педагогические принципы, изложенные Я. А. Береговым [Береговой, 1997]. Это принцип "погружения", когда класс в течение продолжительного времени изучает один и тот же предмет "до полного его освоения". Это также принцип "укрупнения дидактических единиц", который призван создать заслон против традиционного мелкотемья в разбивке школьных предметов, против "постоянного безудержно-безумного (если не безумного) увеличения школьно-учебного материала, новых и новых учебных дисциплин, все большей их детализации и усложнения". Это и принцип "коллективного руководимого самообразования", в рамках которого достигается синергетическая спаянность членов ученического коллектива, что способствует творчеству как феномену целостности, в результате чего создается нечто принципиально новое, что вытекает из основного принципа синергетики, науки об открытых (нелинейных, целостных) системах и принципах их самодвижения: свойства целого не сводятся к сумме свойств элементов, составляющих это целое.

Данный принцип в системе синергетики приобретает следующий вид: "Не субъект дает рецепты и управляет нелинейной ситуацией, а сама нелинейная ситуация, будь то природная, ситуация общения с другим человеком или с самим собой, как-то разрешается и в том числе строит самого субъекта. Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым. Позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя. Строить себя от другого. Похожий принцип находим в поэтическом государстве Поля Валери: "Творец – это тот, кто творим" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71]

"Погружение в синергетику и намерение ее использовать как "позитивную эвристику" связано, стало быть, с развитием игрового сознания. Синергетически мыслящий человек – это

homo ludens, человек играющий. Синергетика выступает в таком случае как некий тип интеллектуальной йоги. Давая рецепты овладения сложным, она разрушает сам "рецепт", сам прежний способ рецептообразования. Она все делает гибким, нежестким, открытым, многозначным. Синергетические действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенциалов. Это стимулирующее действие" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71-72]

Данное состояние требует реализации **алгоритмов синергетического – парадоксального, целостного, диалектического мышления**, ибо, как полагал С.Б.Церетели, "истина есть единство противоположностей". Или, как писал Лао-Цзы в "*Книге о Пути и его проявлениях*", "слова истины всегда парадоксальны". "Истины бывают тривиальными и глубокими, – заявил Нильс Бор. – Утверждение, противоположное тривиальной истине, попросту ложно, а утверждение, противоположное глубокой истине, также является истинным". Или: "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).

Важно отметить, что данная декларация принципов педагогической синергетики, выступающей основой педагогической парадоксологии, во многом совпадает с принципами самоактуализации в рамках гуманистической педагогики. При этом синергетический подход к образованию и самому человеку это, прежде всего, холистический (целостный) подход, "возвращение к самому себе" [Аршинов, Малый, Попов, 1996]. Данный подход в системе гешальт-терапии формирует базу для холистической медицины, когда "доктор должен будет уважать способность тела к самоисцелению и не пытаться господствовать над процессом исцеления" [Капра, 1994].

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Рассмотрим принципы, центральные понятия и категории синергетики.

1. *Категориальный аппарат синергетики* как науки о самоорганизации открытых систем базируется на пяти главных принципах: *принцип становления* (движение появляется главной формой бытия, который обнаруживает хаос как основу сложности, случайности, создания-разрушения, конструкции-деконструкции, а упорядоченность как основу простоты, необходимости, закона, красоты, гармонии); *принцип узнавания* (осмысления бытия как процесса становления); *принцип согласия* (бытие как становление формируется и идентифицируется лишь в процессе диалога субъектов и установления гармонии в результате диалога); *принцип соответствия* (отражает переход от досинергетичного к синергическому состоянию научного поиска); *принцип дополненности* (обнаруживает потребность в дополнении картины мира двумя описаниями реальности – досинергетичным и синергическим).

2. *Системность* является центральным понятием синергетики, когда система может пониматься как целое, как совокупность элементов, которые состоят в определенных отношениях, связях и образуют определенную целостность, единство. При этом под целостной системой понимается организованная и упорядоченная система с развитыми внутренними и внешними связями, система, в которой появляются новые, интегральные (эмерджентные) качества, не свойственные отдельным ее компонентам.

3. *Открытость системы* как предпосылка ее самоорганизации проистекает из ее неуравновешенности, способности обмениваться со средой энергией, веществом и информацией, в результате чего система обнаруживает кооперативные процессы, взаимный переход состояний неустойчивости и стойкости, взаимодействия случайности и необходимости, что имеет место в плоскости как природных, так и социальных явлений. Существенным здесь есть то, что для реализации состояния открытости нужна как локальная неоднородность среды в пределах одного общего значения, так и способность к взаимодействию большего числа подсистем в виде их общего синергического эффекта. Именно этот факт позволяет по-новому очертить подходы к анализу образовательных систем, которые обнаруживают как элементы неоднородности, так и взаимодействия отдельных подсистем.

4. *Нелинейность* может пониматься как многовариантность и непредсказуемость перехода системы из одного состояния в другое, что на уровне анализа образовательных систем помогает понять наличие и необходимость большого количества учебно-воспитательных моделей в рамках

отдельных образовательных традиций и парадигм. Нелинейность характеризует самоподдержание системы путем гибели старого порядка, хаоса и рождения нового и обнаруживает неожиданные траектории развития, которые невозможно экстраполировать с помощью линейно-детерминистического анализа, поскольку к определенному моменту развитие системы можно предусмотреть благодаря открытым наукой закономерностям, но на определенном этапе развитие как линейный процесс может перейти в состояние бифуркации, после чего возникают достаточно неожиданные и непредсказуемые, *вероятностные* эволюционные перспективы.

5. *Неуравновешенность* – состояние открытой системы, при котором происходит изменение ее макроскопических параметров, то есть ее состава, структуры и поведения. Неравновесие стимулирует постоянную поддержку процесса обмена вещества, энергии, информации с внешней средой и может рассматриваться как важен параметр каждой системы.

6. "*Критические точки*", "*точки бифуркации*" – зоны "разветвления", где система встречается с множеством последующих путей развития), какие обнаруживают состояние *неуравновешенности, неустойчивости, флуктуации*, что предопределяет возможность перехода системы в другое качество, к новому уровню развития. Именно в точках бифуркации перед системой открывается разнообразие вариантов путей развития, которые она избирает и продолжает поступательное развитие к следующей точке бифуркации. При этом, флуктуации (колебания физических состояний системы) могут усиливаться за счет случайных внешних влияний, которые словно "подталкивают" систему к выбору траектории последующего развития.

7. *Феномен сверхмалого влияния* проистекает из того обстоятельства, что в открытых нелинейных средах малое (и даже сверхмалое) влияние, флуктуация, случайность могут приводить к существенному результату. При этом, малая флуктуация может разрастаться в макроструктуру. Такое понимание процессов самоорганизации является важным для анализа в психолого-педагогических науках сензитивных фаз развития человека. Малое (и даже сверхмалое) влияние здесь оказывается существенным, поскольку в состоянии флуктуации система является открытой к малым влияниям, что на уровне человеческого организма иллюстрируется *фазовыми состояниями психики*, которые обнаруживают разную реакцию на раздражители внешней среды (когда в определенном психическом состоянии человек может быть сензитивным, то есть чувствительным к сверхмалым информационным сигналам). На уровне психики имеем, по меньшей мере, четыре возможных отношения между стимулом и реакцией, что реализуется в схеме четырех фазовых состояний психики: 1) нормальная фаза, когда реакция адекватна стимулу; 2) уравновешена фаза, когда сильные и слабые стимулы вызывают одинаковую реакцию; 3) парадоксальная фаза, когда слабый стимул вызывает сильную реакцию, а сильный – слабую; 4) ультрапарадоксальная фаза, когда позитивный стимул дает негативный эффект, а негативный – позитивный.

8. *Фрактальность* обнаруживает принцип изоморфности геометрических параметров разных естественных объектов, когда фрактальные структуры имеют свойство геометрической регулярности, известной как инвариантность относительно масштаба (*концепция фрактальности мироздания и отдельных его элементов возникла во второй половине XX века в рамках новой научной парадигмы, объединяющей синергетику, кибернетику, информатику и другие теории, имеющие универсальное значение для любых явлений бытия; фрактальная гипотеза базируется на представлениях теории хаоса и нелинейных динамических систем; в силу этого, а также некоторых других свойств – иерархичность структуры, обратная связь, чувствительность к начальным условиям и т.п. – фрактальные объекты обладают повышенной устойчивостью и приспособляемостью к внешним условиям по сравнению со статическими системами – К.Ю. Сокольчук, В.В. Остапович*). Следовательно, если рассматривать отмеченные объекты в разных пространственных масштабах, то здесь постоянно обнаруживаются подобные, изоморфные фундаментальные элементы, когда хаотические явления (турбулентность атмосферы, ритм сердечных сокращений и тому подобное) обнаруживают подобные закономерности в разных часовых масштабах, что реализует системную изоморфность (подобие) Вселенной, единые функциональные и структурные принципы ее существования. Данное обстоятельство находит отражение в идеях фрактально-голографической организации Вселенной, голографического характера универсального информационного поля, что находит свое воплощение в понимании И.П. Шмелевым мира как глобальной динамической дуплекссфере (ДС), являющейся стационарным

полем, а также нереализованной мыслью, которая воспроизводится в ходе эволюции ДС посредством возбуждения гиперволн. А так как "считывание" космической программы осуществляется в мнимой форме – гиперволне, воплощаемой индуктивно в форму физического процесса (физической волны), обретающего информационные качества, – то приходится сделать вывод о том, что временный психический процесс "подстигает" явления физического порядка, формирует их, управляет ими. При этом ДС как поле информации пребывает в сингулярном состоянии на всех стадиях эволюции космической системы, т. е. "будущее", "прошлое", "настоящее" существует всегда – потенциально – "теперь", и ДС представляет собой не что иное, как динамическую фазограмму, статическим аналогом которой является плоская голограмма.

9. *Аттракторность* возможных организаций. Если открытая нелинейная система попадает в "поле притяжения" определенного аттрактора, то она неминуемо эволюционирует к нему, то есть будущее системы предопределено наличием "структур-аттракторов". Однако такая обусловленность всегда частична, поскольку будущее любой эволюционирующей сложности, открыто случаю, всегда является неопределенным до конца, *вероятностным*: какая именно структура из спектра возможных станет действительной в момент ее неустойчивости, определяется не только наличием структур-аттракторов, но и случайными флуктуациями, хаосом на микроуровне.

10. *Принцип эмерджентности* ("целое больше его частей"), в соответствии с которым любая система как целостность обнаруживает "сверхаддитивный эффект" – системные свойства, не присущие отдельным элементам этой системы. Вот почему синергетика может определяться как наука, которая исследует процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и обнаруживает такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое добавление эффектов каждого из элементов отдельно. Следовательно, эмерджентность реализуется в принципиальной невозможности сведения свойств системы к сумме свойств ее частей. При этом обусловленность свойств целого свойствами его частей проявляется не непосредственно, а через *связи* между этими элементами.

11. Собственно, сама *связь* в системных исследованиях также появляется фундаментальной характеристикой и полноправным объектом анализа явлений Вселенной.

12. *Саморазвитие* системы – процесс ее самоорганизации и самодетерминации, что происходит через нарушение системой своего интегрального, упорядоченного, иерархического состояния в точке бифуркации (точке "разветвления"), где имеет место дезинтеграция (деиерхизация, дифференциация) системы и ее выход на новую траекторию развития. Этот процесс самоорганизации в результате развития приобретает форму чередования состояний дифференциации (деиерхизации) и интеграции (иерархизации) системных объектов. Таким образом, процессы самоорганизации в системах разного типа происходят за счет перестройки существующих и образования новых связей между элементами систем, что обнаруживает, в определенном понимании, автономный (как естественный, так и спонтанный) характер, когда процессы самоорганизации демонстрируют механизмы самозарождения, поддержки, усовершенствования.

13. *Структура* – это системный объект, которому свойственное определенное постоянство. В синергическом понимании понятия структуры и системы перекрещиваются. Структура имеет свойство "оказывать сопротивление" внешним и внутренним изменениям, оставаясь стабильной и не изменяясь на макроуровнях. Если же эти изменения происходят, то это означает разрушение структуры, образно говоря, – ее "гибель" (согласно физической терминологии – ее хаос). Но когда система функционирует на основе механизмов самоорганизации, возникает новое строение макрообъекта, его новая структура, то есть происходит взаимопереход систем. Следовательно, в прикладном аспекте, синергетика – это наука, которая выясняет закономерности процессов самообразования структур, саморегуляции и самостабилизации открытых систем разной природы.

Согласно структурализму как философскому направлению, структура – это совокупность скрытых отношений, которые обнаруживаются "силой абстракции" в ходе движения от явления к сущности. Здесь имеет место абстрагирование от субстратной специфики элементов той или другой системы. В них учитываются лишь так называемые "реляционные" свойства, то есть свойства, которые зависят от их положения в системе, от отношений, которые связывают их с другими

элементами. Абстрактная структура, которая вычленяется таким образом, подлежит исследованию методами формальной логики и математики, что открывает возможности дедуктивного построения теории, широких типологических обобщений.

Важно, что понятие "*структура*" (лат. *structura* – строение, порядок связи) не тождественное понятию "состав" или "строение". Оно также не сводится к простому установлению состава или признаков системы, а включает изучение взаимосвязей и взаимодействий аспектов, которые функционируют как между собой, так и с системой в целом. Следовательно, термин "структура" является глубже, чем термин "состав". Как отмечает Т. А. Ильина, выявление структуры системы является важным не само по себе, а лишь для формирования полного и более глубокого представления о всей системе в целом, о характере и ее функционирования как целостного единства. Таким образом, за счет структуры происходит фиксация и объяснение свойств системы. Состав системы вбирает комплекс ее элементов, а структура – ее внутреннее устройство, которое обеспечивается связями между элементами.

14. *Открытые (диссипативные) структуры* (к которым относятся и образовательные системы) характеризуются такими параметрами: а) *согласованность* (когерентность) предполагает то, что системы ведут себя как единое целое и структурируются так, если бы каждая молекула, которая входит в более сложную систему, была "информирована" о состоянии системы в целом; б) *нарастающая изменчивость* (флуктуативность) предполагает то, что флуктуации, которые происходят в системе, вместо того, чтобы угасать, могут усиливаться, и система эволюционирует в направлении "спонтанной" самоорганизации, что открывает перед нами неустойчивый мир, в котором малые причины могут порождать большие следствия; в) *конструктивизм хаоса* в контексте синергетики свидетельствует о том, что хаос является конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем, потому что рождения нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности, из переструктурирующим за счет элементов среды, с выходом за пределы исходной системы; г) *память структуры* как важная особенность диссипативных структур реализуется в том, что они способны "запоминать" условия своего формирования и, проходя через точки бифуркации, "избирать" одно из нескольких возможных направлений последующей эволюции; д) *взаимосвязь необходимости и случайности* заключается в том, что эволюция сложноорганизованных систем содержит внешне predetermined, детерминированные и внутренне случайные, стохастические, вероятностные элементы, являя собой сплав необходимости и случайности; е) *неуравновешенность* (кризисная) предполагает наличие исходного состояния, источника самодвижения системы; ж) *время* оказывается не равнодушным для системы внешним параметром, который отражает необратимость процессов в этих системах.

15. Системно-синергический взгляд на мир обнаруживает определенные *принципиальные аспекты поведения систем* (к которым относятся и образовательные системы):

1) Управляющий фактор в системе выступает в виде наиболее подвижного и гибкого элемента этой системы (Н. Винер).

2) Любая система, которая является целостной нелинейной открытой самоорганизующейся сущностью, демонстрирует системные, эмерджентные свойства, к которым не сводятся свойства отдельных элементов этой системы.

3) Эти системные свойства обнаруживают естественную корреляцию частей целого, которая реализуется при переходе системы от неорганизованности (хаоса) к порядку. Следовательно, синергические эффекты системы реализуются в совокупном коллективном эффекте взаимодействия большого числа ее элементов, что приводит к образованию стойких структур и самоорганизации в системе.

4) Жизненность, гомеостатичность системы выражается в связи ее элементов, когда система функционирует за счет взаимодействия своих элементов, что предполагает, с одной стороны, их иерархизацию, а с другой, – голографическую рефлексивность, когда каждый элемент системы, находящийся в связи с другими ее элементами, несет в себе в той или иной степени качественное содержание всех ее составляющих.

5) Онтологическое единство системы обнаруживается в том, что каждый ее элемент на определенном временном отрезке в функциональном отношении является абсолютно ценным для системы, поскольку нивелирование этого элемента приводит к потере ее целостности, когда все

элементы целостности взаимообязуют появление друг друга, и при исключении одного из них аннулировались бы все остальные.

6) На уровне своей целостности любая система является самодетерминированной, самоорганизованной сущностью, способной разворачивать внутреннюю программу своего развития.

7) В флуктуационных состояниях своего развития система обнаруживает реагирование на сверхмалые сигналы внешней среды.

8) Управление системой осуществляется за счет резонансных влияний, которые направляют систему на один из ее собственных путей развития.

Синергетика в педагогике может иметь консолидирующую роль, поскольку, синергетика позволяет восстановить утраченные в процессе развития педагогической теории связи с практической реальностью, создать "коммуникативный мост" между разными компонентами воспитательной системы и ее субъектами на основе развития диалогичности, открытости, взаимодействия. При этом синергетический подход к построению воспитательной системы позволяет значительно повысить ее творческий потенциал [Никитина, 2006, с. 204].

Приведенные строки становятся понятными с позиции **универсальной синергетической парадигмы развития**, которая может быть выражена в модели, в которой фиксируется чередование фаз упорядоченной (иерархической) и неупорядоченной (деиерархической) структурных состояний системы.

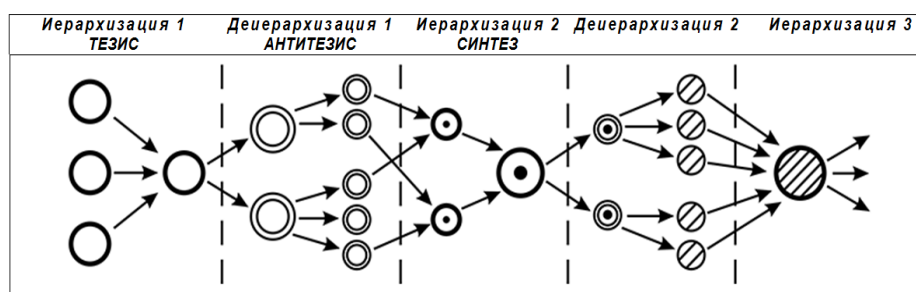


Рис. 59. Синергетическая модель развития

Рассмотренный диалектический алгоритм развития присущ педагогике и образованию, обнаруживающих на **начальных этапах своего развития** "ценностно-доминирующий" тип общественного сознания, согласно Ю.С. Тюнникову и М.А. Мазниченко [Тюнников, Мазниченко, 2004, с. 29-30], которые в книге "Педагогическая мифология" пишут о педагогических мифологемах этого периода, где обнаруживается преобладающая роль символов, обрядов, ритуалов. Такой тип характерен для первобытно-общинной общественно-экономической формации, в которой воспитание строилось на ярких, надолго запоминающихся образах (обрядов инициации, ритуалах и др.). Данный тип образования и воспитания утвердился в человеческом обществе вплоть до Средневековья, где имел место эмоционально-символический характер образования.

На втором этапе развития образования – когнитивно-доминирующем (согласно авторам "Педагогической мифологии"), характерном для эпохи Просвещения, культуруопределяющей мифологемой является максима "знание – сила" (Ф. Бэкон), когда на передний план выдвигаются естественно-научные, гуманитарные и технические дисциплины, а значимость человека здесь оценивается достаточно низко (в плане утверждения индивидуальности, свободы жизненного выбора, ценности природы в аспекте ее духовного воздействия на человека). Мифологетика Просвещения в новой, но достаточно узнаваемой форме проявила себя в советский период, когда преувеличивалась значимость естественно-научных и технических дисциплин, практически не осуществлялось экологическое воспитание (лозунги той эпохи "дым труб – дыхание Советской России", "мы не должны ждать милости от природы"...) [Тюнников, Мазниченко, 2004, с. 29-30].

На третьем этапе развития образования мы обнаруживаем определенный возврат к субъект-субъектным принципам образования древних, реализуется потребность в природосообразном образовании. Наиболее ярко это проявляется в реалиях, открытых **трансперсональной психологией** Ст. Грофа [Гроф, 1994], которая исследует измененные состояния сознания человека, позволяющие возродить принцип "психизации действительности" древних, утверждающий органичное единство человека и природы. Наблюдается отход от принципа

"управления природой", который наиболее полно выражен в утверждении Ф. Бэкона, писавшего, что "природу следует загнать собаками, вздернуть на дыбу, изнасиловать, ее нужно пытаться, чтобы заставить выдать свои тайны ученым, ее нужно превратить в рабу, ограничить и управлять ею" [Bacon, 1870]. В масштабе всего человечества, как полагает Ст. Гроф, данное хищническое умонастроение способно породить жизненную стратегию, основанную на силе, соперничестве, одностороннем контроле; оно восславляет линейный прогресс и неограниченный рост, когда материальная выгода и увеличение национального дохода рассматриваются как основной критерий благосостояния и мера уровня жизни. Идеология, экономическая и политическая стратегия, вырастающие из такой жизненной позиции, приводят человека к серьезному конфликту с его собственной целостной природой как живой системой и с фундаментальными законами Вселенной.

Так как все живые системы критически зависят от поддержания оптимальных параметров, то максимализация в преследовании определенных целей – это неестественная и опасная стратегия, считает Ст. Гроф. Во Вселенной, природа которой циклична, такая стратегия требует необратимого линейного движения и неограниченного роста, а в перспективе это означает полное истощение невозстановимых природных ресурсов, особенно ископаемых энергоносителей, накопление токсичных отходов, загрязняющих воздух, воду и почву – все жизненно важные условия для поддержания жизни. Такой подход к жизни утверждает также соперничество и дарвиновское "выживание наиболее приспособленных" как естественные и здоровые принципы существования, и неспособен к признанию необходимости целостности и кооперации.

Актуальным является интеграция человека и его космопланетарного окружения, когда человек в процессе глубинного самоисследования переживает коренной сдвиг от состояния закрытости к состоянию открытости и тотальному приятию окружающего мира и у него значительно возрастает способность радоваться жизни, пробуждается интерес к ней в целом и каждой ее форме отдельности. Когда переживание целостности пронизывают опыт повседневной жизни, становится возможным получать интенсивное удовлетворение в каждый момент и в каждой обычной ситуации – от еды, простых человеческих контактов, работы, секса, искусства, музыки, прогулок на природе. Это в значительной степени уменьшает постоянное стремление к сложным целям и ложным надеждам. При таком умонастроении становится понятно, что мерой является качество собственного опыта, а не количество достижений или материальных благ.

Эти изменения сопровождаются спонтанным возникновением глубокого понимания экологии, формируется новое видение мира, приводящее к "добровольной простоте" [Eldin, 1981], которая понимается как выражение глубокой мудрости. Становится также очевидным, что единственная надежда на политическое, социальное и экономическое разрешение нынешнего всемирного кризиса может исходить лишь из состояния целостности, преодолевающей безнадежную психологию "они против нас", которая порождает лишь маятниковые сдвиги, состоящие в смене ролей угнетателей и угнетаемых [Гроф, 1994].

Рассмотренные тенденции обнаруживаются в аспекте анализа роли педагога. Если в начале истории человечества учитель выступал в роли священника, который осуществлял процесс обучения как акт инициации, а позднее учитель оказывается существом, которое передавало готовые знания, то с XIX век духовное производство становится массовым явлением. Привилегированное положение интеллектуала, который "приобщает к Истине", ныне подвергается сомнению. Эта потеря интеллектуалом "учительской" позиции означает, что теперь преподаватель и ученик находятся в равном положении по отношению к истине, и что уже недостаточно лишь передавать готовые знания – необходимо раскрывать для учеников сам процесс рождения знания [Формирование учебной деятельности, 1989, с. 178], при этом процесс обучения и воспитания из "субъект-объектного" превращается в "субъект-субъектный", холистический, интерактивный акт.

Отметим, что **универсальная синергетическая парадигма развития выступает важным методологическим принципом анализа многогранных феноменов нашего мира**, что позволяет провести обобщение в тех или других системах знаний, теоретических построениях. Приведем примеры.

Теория деятельности отечественной психолого-педагогической школы выделяет несколько видов деятельности. Прежде всего, можно говорить о понимании онтогенетической траектории деятельности: **игра → учеба → труд** (А.Н. Леонтьев).

В целом, выделяют такие виды деятельности, как *игра, учеба, познание, мышление, труд, общение, речевая, жизненно-практическая деятельность* и т.п.. (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Актуальным является задание классифицировать виды деятельности и дифференцировать наиболее фундаментальные из них, поскольку мышление, общение, учеба, познание присутствуют в игре и труде сквозным образом. Именно универсальная парадигма развития позволяет понять, что деятельность как диалектическая категория обнаруживает три этапа саморазворачивания:

игра (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства") →

труд (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер) →

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).

Универсальная парадигма развития позволяет также выяснить соотношение категорий "**человек**", "**личность**", "**индивид**" и др. Развитие этих аспектов проходит от **человека** как целостного соборного человеческого существа примитивных сообществ (где внутреннее и внешнее являются в силу феномена психизации действительности единым целым) к **индивиду**, представителю социумов нового времени, а от него к **личности** – *целостному человеческому существу, интегрированному в свое социо-космопланетарное окружение, которое объединяет в себе человека как представителя *Homo sapiens* и индивида как обладателя уникальной индивидуальности*. Здесь имеет место применение философской методологии, когда в процессе анализа мы рассматриваем такие аспекты *Homo sapiens*, как единичное (индивидуум), особенное (личность) и всеобщее (человек).

Универсальная парадигма развития позволяет понять структурно-генетическое соотношение таких категорий, как **одаренность, интеллект, творчество, талант, креативность**. Известно, что творчество человека обнаруживает тесную связь с одаренностью, одной из краеугольных особенностей которой есть способность к творческим актам, когда развитие творческой личности реализуется в направлении формирования качеств, присущих одаренным личностям. Фундаментальные исследования Термена (1959), которые доказали стабильность показателей интеллекта по шкале Станфорд-Бине, привели к тому, что на протяжении многих лет высокий интеллект, установленный с помощью соответствующих тестов, служил рабочим определением одаренности и, соответственно, творчества.

Следовательно можно говорить о тесной феноменологической связи между такими характеристиками человека, как творчество, одаренность и интеллект. Генетический аспект этой связи можно проиллюстрировать с помощью японской пословицы: "в 5 лет ребенок – гений, в десять – талантливое существо, в 20 лет – обычный человек".

Универсальная парадигма развития, которая в данном случае реализуется на уровне онто- и филогенетичной динамики полушарий головного мозга человека, позволяет показать, что **творчество, одаренность и интеллект** имеют определенную генетическую последовательность, реализующуюся в процессе становления личности человека.

На первом этапе данного процесса обнаруживается состояние одаренности, характеризующееся функциями правого полушария головного мозга, которые актуализируют многозначное, эмоционально-образное отражение действительности, высокую аффектно-перцептивную сензитивность, являющиеся признаками именно одаренности – того правополушарного развивающего потенциала человека, который *на втором этапе* своего развития должен сублимироваться в левополушарные интеллектуальные (аналитические, абстрактно-логические) формы психической деятельности.

На третьем этапе развития человека интеграция право- и левополушарных функций обнаруживает психофизиологическую базу для творческого (парадоксального, диалектического) мышления и освоения действительности. Таким образом, полушарная динамика (известно, что правое полушарие в генетическом отношении является более древним образованием, чем левое)

недвусмысленно говорит нам об генетической и структурной субординации рассматриваемых категорий.

Кроме того, рассматриваемая динамическая парадигма позволяет говорить о том, что одаренность – латентная, потенциальная правополушарная сущность – будучи раскрытой, реализуется как *талант*, который, в данном случае есть *реализованная одаренность*. Подобным же образом *творчество* также можно понимать как *реализованная креативность* (выступающая определенными качествами, свойствами личности), как креативность в действии.

Рассмотрим более полно **потенциально-возможную природу креативности**, которая в философских и социологических исследованиях Г.С.Батыщева, Б.М.Кедрова, А.Г.Спиркина и др. рассматривается в контексте создания личностью качественно новых, уникальных материальных и духовных ценностей. В то время как творчество личности характеризуется как процессуальная категория, то креативность – как свойство личности, обнаруживаемое в тенденции к решению проблем по-новому, новыми средствами, семантическими “прыжками”, конфигурациями действий или методов и др. Креативная личность понимается как личность, имеющая внутренние предпосылки (личностные новообразования, нейрофизиологические задатки, специфика когнитивной сферы), которые обеспечивают ее творческую активность, то есть не стимулируемую внешне поисковую и творящую деятельность.

В целом, креативность (от лат. *creature* – творение) – это способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро разрешать проблемные ситуации [Шапар, 2005, с. 225], в то время как творчество – это психический процесс, деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. При этом творчество как культурно-исторический феномен реализуется как личностная и процессуальная сущность, предусматривающая наличие у субъекта определенных способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью [Шапар, 2005, с. 520]. Следовательно, творчество и креативность, соотносительные понятия и могут рассматриваться как синонимические, однако если творчество понимается как процесс, который имеет определенную специфику и приводит к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека [Пузел, 2006, с. 26], поэтому для обозначения сферы “субъектно-значимой новизны” (которая реализуется в плоскости субъектно-личностного аспекта творчества) считается целесообразным использовать понятие “креативность”, которая в западной связывается в большинстве случаев с “производством” идей, новых и значимых именно для субъекта [Дубина, 1994].

Таким образом, можно выделить такое главное отличие: творчество реализуется в одном виде деятельности, в то время как креативность – личностная характеристика, проявляющаяся главным образом в том, что человек вкладывает творческое начало во все виды деятельности [Ермолаева-Томина, 2003].

Можно, привлекая две фундаментальные категории – актуально-действительное и потенциально-возможное, можно уточнить многие так синонимические научные категории:

Адаптация некоторых научных категорий к бинарной оппозиции “актуальное-потенциальное”

	ПОТЕНЦИАЛЬНО-ВОЗМОЖНОЕ	АКТУАЛЬНО-ДЕЙСТВИТЕЛЬНОЕ
Синонимические категории	Одаренность	Талант
	Разум	Интеллект (ум, рассудок)
	Креативность	Творчество
	Компетенция	Компетентность
	Мотив	Активность
	Чувства	Эмоции
	Иррациональное	Рациональное
	Подсознательное	Сознательное
...

Отметим, что, как показала история развития науки, игнорирование потенциально-возможного аспекта бытия приводит к принципиально неустранимым трудностям как в теории познания, так и в теоретическом анализе чего бы то ни было. Тем более, что, как писал преподобный Игнатий Брянчанинов (объясняя сентенцию Иисуса Христа о том, что человек может грешить и тогда, когда только подумает об грешном деянии), каждая мысль человека – это потенциальный поступок. При

этом сама вера, по учению Отцов Церкви, выступает способностью воспринимать невидимое как видимое.

Говоря о дихотомии "актуальное-потенциальное", можно провести дифференциацию таких категорий, как *развитие* (проистекающее из внутреннего потенциального ресурса) и *формирование* (базирующееся на актуальном влиянии среды), *новация* и *инновация*, *компетенция* и *компетентность* и др.

Так, *компетенция* может пониматься как некая область полномочий и соответствующих им качеств человека (как образовательная норма), который реализует эти полномочия, в то время как *компетентность* – это реальные, сформированные качества человека, то есть воплощенные в жизнь компетенции.

Так же и *мотив* предстает внутренним потенциалом человека, сжатой "пружиной" его поведения, в то время, как *активность* есть конкретное выражение действия мотива.

Также *разум* есть внутренний смыслостроительный потенциал человека (характеризующийся парадоксально-целостными качествами: как писал В.В. Давыдов, "разум – это совмещение несовместимого"), в то время как *рассудок* (интеллект, ум) – это реализация разума в актах формального мышления [Давыдов, 1986].

И вообще, *потенциальность заложена в самой сущности человеческого организма*, когда "Легкие не только ожидают поступления кислорода, но и являются ожиданием кислорода. Глаза – это ожидание света определенной длины волны. Уши – ожидание звуковых волн... голос – ожидание того, что уши других людей действуют так же, как и его собственные... кожа и волосы – ожидание дождя, волосы в ноздрях – ожидание пыли; пигментация кожи – ожидание солнца; потоотделение – ожидание жары; свертываемость крови – ожидание повреждение кожного покрова; мужское – ожидание женского, и наоборот; рефлексы – ожидание потребности в быстрой реакции в чрезвычайных ситуациях" [Ледлофф, 2003].

Универсальная парадигма развития также позволяет разрешить проблему современной науки, связанную с распространением в сфере человековедческих дисциплин таких категорий, как "**компетентность**" и "**компетенция**". Принимая к сведению универсальную эволюционную закономерность развития человека в онто- и филогенезе, можно утверждать, что на начальном "примитивном" этапе развития человека (дикаря и ребенка) он является интегральным существом, которое соединяет мысль и действие (как это имеет место у маленького ребенка, у которого мысль и действие справлены воедино и не существуют одна без другой)²⁰¹.

²⁰¹ Развитие правополушарных, образно-эйдетических, творческо-синестезических способностей является одним из гипотетических векторов развития образовательной системы. Интерес представляет "... одна из разновидностей образной памяти, так называемый эйдетизм. Обладающий им человек не воспроизводит мысленно предметы, а как бы продолжает видеть их с закрытыми глазами. И образы бывают так ярки, что их трудно отличить от реальности. Они предстают не только в цвете; по и звучат, источают запахи, их можно "попробовать" на ощупь и на вкус. Бросив взгляд на любой предмет, человек фиксирует его целиком, во всем разнообразии признаков. Как показали наши опыты, такое многоплановое восприятие обеспечивает мгновенное запоминание. ...по мнению ученых, человек в обычном состоянии более восьмидесяти процентов информации получает через зрение. А когда активно включаются другие органы чувств, запоминание идет сразу по нескольким каналам – это многократно увеличивает его эффективность.

– Говорят, повторение – мать учения, – продолжает И. Ю. Матюгин. – Но наши эксперименты показали – все как раз наоборот. При зубрежке мы напрягаем в основном зрительную память и немного слуховую, а остальные каналы восприятия перекрываются! Но упрощенная информация не облегчает, а осложняет работу мозга. Ведь на протяжении многих тысячелетий человек запоминал предметы такими, какие они есть во всем многообразии красок, звуков, запахов... И когда сейчас ему предлагают усеченный вариант действительности – печатный текст или голос диктора, – он воспринимает его с трудом: мозг к этому плохо приспособлен. Но мы не можем обойтись без книг и газет, радио и телевидения. Значит, надо стараться искусственно вызывать у себя недостающие ощущения. Такая работа не мешает, а помогает запоминанию — ведь мы восстанавливаем естественный процесс восприятия.

...эйдетизм – основной вид памяти у маленьких детей. И взрослые могут возродить в себе эту способность многоканального восприятия, которое обеспечивает мгновенное запоминание.

Считалось, что на подобное способны только гении. Но вот известный советский психотерапевт Владимир Леви в книге "Нестандартный ребенок" рассказал о простом мальчике, который демонстрировал удивительные способности. Ему давали прочитать интересную книгу, а он возвращал ее через несколько минут: "Пока только запомнил, прочитаю потом". Он мысленно "фотографировал" страницы, а на досуге вызывал их в памяти и читал как по писаному.

Мнение Владимира Леви кажется парадоксальным: нет, это нормальный ребенок. Такими, мол, должны быть все мальчишки и девочки... При одном условии, что родители и педагоги не подавят их врожденные способности своим чрезмерным усердием. В школе необходимо много запоминать? Значит, надо читать, повторять, зубрить...! То есть губить наиболее эффективный вид памяти — эйдетизм. И так почти, во всем. Очень мало кому удается стать взрослым, не отупев.

К счастью, способности детей не погибают безвозвратно, — говорит Матюгин. — Они словно засыпают в школьниках, но при желании их можно пробудить. В наших экспериментах обыкновенные ребята уже на первых занятиях запоминали в десять раз больше, чем обычно. А потом многократно увеличивали эту цифру, ими бы им не мешали педагоги, они одолели бы годовую программу за месяц, выучили в школе не один язык, а несколько...

"Через три месяца после первого занятия эйдетизмом в школе был экзамен по геометрии. Я думала, что знаю предмет плохо, — успела только накануне бегло проглядеть конспекты. Но когда вытасила билет, вдруг почувствовала, что могу отвечать без подготовки. Подошла

Поэтому знания и умения у такого человека представляют собой единый неделимый комплекс – сплав умений и знаний. Потом в результате социально-политической и экономической стратификации и поляризации человечества этот единый комплекс расщепляется, а категории "знания", "умения", "навыки" дифференцируются, что реализуется в процессе *профильного обучения*²⁰². Впоследствии, вместе с активизацией информационного бума, обнаруживается потребность в формировании универсального специалиста-менеджера.

Данный вывод можно проиллюстрировать особенностями подготовки специалистов в Японии: японский менеджер владеет меньшим объемом специализированных знаний в области производственных технологий, поскольку последние имеют тенденцию утрачивать свою функциональную ценность через 5-7 лет.

Поэтому менеджеру здесь следует быть "*универсальным специалистом*", то есть иметь целостное представление об организации, где он работает, обнаруживая потребность в понимании значения своей трудовой активности в контексте всего производства, всей экономической отрасли и даже человеческой цивилизации в целом, что предопределяет необходимость развивать взаимозаменяемость и творческий подход к выполнению своих профессиональных обязанностей.

Это, в свою очередь, приводит к тому, что в процессе профессиональной подготовки актуализируются такие инновационные направления, как *универсализация, фундаментализация знаний*²⁰³ и *педагогическая интеграция*.

На уровне теоретической рефлексии данная тенденция обнаруживает потребность в интеграции ЗУНов в некие целостные комплексы (*компетенции*), где совмещаются не только знания и умения, но и ценностные ориентации человека, являющегося целостным существом, дифференциация которого на отдельные элементы является достаточно условной теоретической процедурой.

Здесь *компетенция* (согласно И.А. Зимней) понимается как некие внутренние потенциальные,

к доске, на секунду закрыла глаза и... увидела листок моей тетради, на котором записан нужный билет – со всеми чертежами, цифрами и пояснениями. Открыла глаза — образ сохранялся. Я стала просто списывать с него, как со шпаргалки. И в результате получила "отлично". Прибежала домой, стгорая от стыда. Стала всем рассказывать, как нечестно заработала "пятерку" – будто списала. Но никто не поверил, что я зрительно запомнила листок. Все думали – просто вызубрила билет. И хвалили меня за усердие" (из дневника шестнадцатилетней Ирины Рыбниковой).

...Испытуемые закрыли глаза, подняли руки и повернули ладони к Матюгину. – Какой палец я сейчас укол, – спросил он, дотрагиваясь иглой до мизинца. Этого никак помогли видеть ребята – руки Игоря Юрьевича были спрятаны под столом. Но почти все ответили верно. Опыт повторяли много раз – результаты были аналогичными.

Потом Матюгин спрашивал, какое число он загадал, и незаметно для ребят показывал мне его на пальцах. Опять верные ответы. С закрытыми глазами школьники отгадывали геометрические фигуры, слова, предметы, которые рисовал на бумаге Игорь Юрьевич. Статистика такова: из кажущихся пяти ответов верными были примерно четыре... Прямо мистика какая-то.

– А я не вижу здесь ничего сверхъестественного, – сказал Л.П. Гримак. – Если есть физические поля человека, то вполне возможно, что через них передается информация. Но чтобы уверенно судить о существовании или отсутствии телепатии, необходимы серьезные исследования. К сожалению, в нашей стране они до сих пор не проводились, если не считать попыток отдельных энтузиастов. Но может быть, ребята, которые сейчас увлекаются психологическими опытами, когда-нибудь станут солидными учеными и разберутся наконец в таинственных проявлениях человеческой психики? [Дмитрук, 1989, с. 15-20].

Почему нормальный ребенок, отлично владеющий родным языком, в состоянии пересказать во всех подробностях увлекательный фильм, в школе превращается тупого двоечника, который не может запомнить даже простенького четверостишья? По убеждению учителя киевской школы эйдетики Евгения Антошука, пишет в "*Сегодня*" Роксолана Литвин, у такого подростка отнюдь не плохая память – он просто не умеет ее использовать. Вместо того, чтобы заучивать необходимую информацию, ее нужно просто... представить. "Розовый слон сел на тарелку с крыльями и полетел на пляж. Там загорали пингвины..." Подобную околесицу можно услышать на уроках Евгения Всеволодовича. В это сложно поверить, но это именно так, сочиняя подобные истории, его ученики усваивают просто фантастические объемы информации. – Все мы знаем, что из монотонно звучащего потока информации человек способен запомнить лишь малую часть, – говорит Евгений Антошук. – Вот здесь и может прийти на помощь эйдетика – игровая методика запоминания информации с помощью фантазии, которая присуща всем без исключения людям. Своих учеников я прошу "оживить" слова, которые требуется запомнить, и связать их в необычную историю. Очень важно следующее: чем парадоксальней будет придумана история, тем лучше окажется результат. "...Наиболее радостной была моя встреча с "*Английским самоучителем*" профессора Мейендорфа, – писал Корней Чуковский в своей книге "*Серебряный герб*". – Я ощущал себя безмерно счастливым, когда опять на ее страницах видел немых певцов и одноглазых теток, покупающих в пекарне канареек и буйволов. Я по сей день благодарен этому чудаку Мейендорфу – если бы не его "сумасшедший" учебник, я бы никогда не смог читать в оригинале ни Шекспира, ни Вильяма Блейка, ни других гениальных английских поэтов, которых полубил на всю жизнь" ("*Из двоечников в отличники при помощи... фантазии*". – "*Эхо*", №3 1, 2002, с. 15).

²⁰² А. П. Смирнов, задавая вопрос о том, как устроен мир, поясняет его таким образом: "Современная физика, наука об общих законах Природы, призванная формировать естественнонаучное мировоззрение, оказалась бессильна в решении этой проблемы. Узкоспециализированное рецептурного типа образование привело к раздробленности этой науки, к созданию разных "физик", в результате чего физики перестали даже понимать друг друга. Каждое из направлений в физике использует определенный набор принципов, моделей, гипотез, правил и предписаний" В. А. Обухов: "Сейчас, как это ни парадоксально звучит, настало время, когда ученым необходимо возвыситься до мироощущения, миропонимания древнего человека, еще не знающего никаких наук", а следовательно, воспринимающего мир целостно [Тихоплав, Тихоплав, 2003, с. 35-36].

²⁰³ "Осмысление новой парадигмы фундаментализации образования может быть правильно осуществлено только в контексте синтетической революции в механизмах инновационного развития (системной, человеческой, интеллекто-инновационной, квалификативной, рефлексивной в новых парадигмах науки, культуры и образования – системной, классификационной, циклической и квалификативной" А.И. Субетто [Субетто, 1992, с. 118].

скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, система ценностей и взаимоотношений), которые потом реализуются в **компетентностях** человека как актуальных деятельностных проявлениях.

Кроме того, компетенции могут пониматься как некая учебная норма сформированности тех или иных знаний и умений, которые в процессе профессиональной деятельности интегрируются и превращаются в компетентности.

Следует отметить, что члены представленных дихотомий **могут диалектическим образом переходить друг во друга**, взаимно рефлексироваться. Так, например, **здоровье** может пониматься как некие скрытые "параметры порядка", некий потенциальный ресурс человека, способный "исчерпываться". **Болезнь** при этом выступает актуализацией (манифестацией) процесса "нарушения" здоровья, что можно зафиксировать как некую явную, открытую патологию, дисгармонию. Однако, с другой стороны, болезнь (особенно хроническая) также может выступать неким скрытым негативным состоянием человека, подспудно его подтачивающим изнутри и проявляющимся вовне в виде острой фазы протекания хронической болезни, когда ресурсы здоровья исчерпаны и "количество переходит в новое качество".

Воспитание выступает глубоко интимным "внутренним" актом, поскольку часто совершается исподволь, опосредованным образом, закрепляясь в форме психологической установки, внутренней мотивации, механизм актуализации которых есть "тайна за семью замками". Поэтому "измерить" воспитанность благодаря объективным критериям трудно – требуется достаточно длительное наблюдение за воспитанником в разных социальных условиях. В то время как **обучение** реализуется как "внешний" процесс, результаты которого хорошо квалифицируются при помощи фиксации (измерения) определенных знаний, умений, навыков, компетенций и проч.

Развитие объекта можно понимать как некий внутренне присущий объекту трансформационный процесс, характеризующийся своими скрытыми от глаз внутренними механизмами, в то время как **формирование** выступает процессом изменения объекта под влиянием внешних условий. Понятно, что объект изменяется не только под влиянием внутреннего источника (импульса), но и одновременно под воздействием внешних условий, которые актуализируют этот внутренний источник. С другой стороны, действие внутреннего источника вызывает к жизни внешние влияния, которые как бы настраиваются на этот источник.

Даже **человека Господь создавал два раза**: первый раз как потенциальную сущность, способную к добру и злу и наделенную свободной волей, а второй раз – как актуальную сущность, мужчину и женщину, существующие в Раю. Причем, второй раз человек создавался линейным образом – сначала мужчина, потом – женщина, в то время, как первый раз человек создавался циклическим, целостным образом, как единство мужчины и женщины (что говорит о том, что потенциальное имеет циклическую, а актуальное – линейную природу):

1. И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их. И благословил их Бог, и сказал им Бог: плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю, и обладайте ею, и владычествуйте над рыбами морскими [и над зверями,] и над птицами небесными, [и над всяким скотом, и над всею землею,] и над всяким животным, пресмыкающимся по земле (Быт, 1, 27-28).

2. И создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою. И насадил Господь Бог рай в Едеме на востоке, и поместил там человека, которого создал (Быт, 2, 7-8). И сказал Господь Бог: не хорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника, соответственного ему (Быт, 2, 18). И навел Господь Бог на человека крепкий сон; и, когда он уснул, взял одно из ребр его, и закрыл то место плотию. И создал Господь Бог из ребра, взятого у человека, жену, и привел ее к человеку. И сказал человек: вот, это кость от костей моих и плоть от плоти моей; она будет называться женою, ибо взята от мужа [своего]. Потому оставит человек отца своего и мать свою и прилепится к жене своей; и будут [два] одна плоть. И были оба наги, Адам и жена его, и не стыдились (Быт, 2, 21-25).

В связи с этим отметим, что А. Уайтхед пишет о **4 принципах теории процесса**: онтологический принцип (согласно которому реальность состоит из событий), принцип новизны (возникновение нового – качественный прыжок из возможного в действительное, из потенциального в актуальное –

И.Р. Пригожин), принцип относительности (дифференциация бытия и действительности, то есть сферы возможностей и сферы реализованных возможностей), принцип прогресса, который, собственно, и выступает результатом процесса.

Таким же образом, можно говорить о дихотомии разума и рассудка (интеллекта), а также чувства (состояния) и эмоции. Приведем рассуждения *Е.Ю. Пряжниковой, Н. С. Пряжникова*:

"Разделяя интеллектуальную сферу проявления активности на разум и рассудок, мы исходим из того, что разум связан с высшим, теоретическим обобщением, со сложностью, осуществляемой в неопределенной, конфликтной ситуации и требующей нестандартных действий-поступков, что близко к пониманию внутренней активности. Как отмечал В.В.Давыдов, "разум – это совмещение несовместимого". В то же время рассудок связывают с более простой формой интеллектуально-логической активности, со своеобразной мыслительной "занятостью" (по Э. Фромму), когда не приходится ломать голову над проблемой выбора, где можно опереться на уже существующие правила мышления, алгоритмы, предрассудки. Если разум – это, скорее, диалектика, то рассудок ближе к формальной логике [*Давыдов, 1986*]. В таком понимании рассудок соотносим с внешней по отношению к личности активностью.

Аналогично разделяются чувства и эмоции. Известно, что чувства являются высшим проявлением эмоциональной сферы человека. Они обладают относительной устойчивостью, в то время как эмоции более ситуативны, непосредственны, хотя они и бывают иногда достаточно бурными. Но главное – чувства гораздо глубже, сложнее, противоречивее и даже конфликтнее по сравнению с эмоциями (ведь не говорят же "эмоция любви" или "эмоция патриотизма"). Как отмечал Л. С. Выготский, рассматривая проблемы психологии искусства, всякое художественное произведение "включает в себя непременно аффективное противоречие, вызывает взаимно противоположные ряды чувств и приводит к их короткому замыканию и уничтожению", что и является "истинным эффектом художественного произведения" [*Выготский, 1987, с. 203*].

Таким образом, чувства со всей их сложностью и противоречивостью можно соотнести с внутренней активностью личности, а более однозначные и ситуативные эмоции – с уровнем внешней активности" [*Пряжникова, Пряжников, 2005, с. 257-258*].

Налицо реципротный (обоюдный) процесс, в котором выделение его противоположных аспектов (внутреннего и внешнего) есть достаточно условная теоретическая акция. В этом заключается парадоксальность процесса познания, который не может соединить континуальное и дискретное, не в состоянии логически непротиворечивым образом объяснить процесс появления нового (нечто актуального) из старого (некой потенциальной возможности).

Парадоксальность процесса познания заключается также в невозможности логически непротиворечивым образом соединить часть и целое, предмет и его функцию, существо и его имя, внутреннее и внешнее, субъект и объект... Дело в том, что умозрительным (логическим) образом определяя предмет как нечто конкретное и видимое, мы преодолеваем эту конкретность, сравнивая предмет с другими предметами, и так вплоть до Вселенной в целом, то есть выходим за пределы предмета в "туманную" область целого, выступающего **невидимым, скрытым параметром** нашего предмета. Именно поэтому умопостигаемый предмет состоит из двух аспектов – внешнего (формы) и некоего скрытого, внутреннего принципиально неисчерпаемого содержания. Отсюда расщепление реальности на два аспекта (порядка) – скрытый и явный, что отражено в приведенной выше таблице. Таким образом, наш мир отражается и осваивается человеком в виде дуальных дихотомий, однако не сводится к этим дуальностям, в сущностной основе которых находится **нечто третье** – некая промежуточная и нейтральная по отношению к членам дихотомий граничная сущность, выступающая инициатором бытия, а также выражающая сущность Истины как единства противоположностей, что находит свое выражение в феномене **постмодернистского мышления** [*Лукьянец, 1996*].

Важно также указать, что универсальная синергетическая парадигма развития позволяет отследить **развитие педагогики и образования на локальном и глобальном уровнях**, что обнаруживает универсальный диалектический принцип всякого развития (**тезис – антитезис – синтез**), который находит реализацию в синергетических закономерностях развития социальных систем.

Как видим, **третий этап эволюции образования** характеризуется построением образовательного процесса на субъект-субъектной основе, развитием междисциплинарного синтеза и появлением интегративных исследовательских направлений: акмеологии, педагогической антропологии, резонансной педагогики.

На этом третьем этапе школьная практика словно бы возвращается к своим сакрально-мистическим источникам, возобновляя глубинные энерго-эмоциональные целостно-синергично-коллективистско-резонансные ресурсы учебной деятельности²⁰⁴.

В связи с изложенным выше отметим, что *резонансная педагогика*, которая актуализируется на третьем этапе развития педагогической реальности, в последнее время находит последователей в академической среде, где обнаруживается понимание той важности, которую приобретает принцип коллективного обучения в современной педагогической науке.

Так, как пишет М. П. Лещенко, "когда группа людей объединяется с целью выполнения определенного вида деятельности, то происходит явление наложения отдельных полей и возникает суммарное поле деятельности; если педагогическую деятельность рассматривать как процесс энергетического и материального обмена между учителем и учениками, то правомерно сделать вывод о коммуникативном поле познавательного-активного характера или познавательного-активном поле, которое возникает в результате наложения личностных полей педагога и воспитанников в процессе конкретного урока или занятия" [Лещенко, 2007, с. 42].

Таким образом, *современная педагогика начинает использовать парадигму целостности в образовательной теории и практике* [Бранский, 2000]. Данный вывод становится более понятным, если принять к сведению мнение В. В. Краевского, который подчеркивает, что *смысл любой научной работы – в опережении практики* [Краевский, Бережнова, 2006, с. 82]. То есть результаты научной работы должны превосходить события, которые наступят вскоре, а также оправдывать (верифицировать) опережающие настоящее ростки нового, которые можно принять за некие случайные капризы судьбы, если не руководствоваться при анализе этих ростков результатами научных исследований (в нашем случае – универсальной синергетической парадигмы развития).

При этом важно, что синергетическая этапность в развитии образовательных систем присуща и закономерностям **становления учителя-профессионала**. Здесь интерес представляет анализ **этапов становления профессионала**. А. К. Маркова в качестве критерия выделения данных этапов выбрала уровни профессионализма личности (5 уровней и 9 этапов). Данная классификация в целом включает такую структуру.

Можно говорить о *первом этапе* – допрофессиональном, на котором происходит первичное ознакомление с профессией.

На *втором этапе* – профессиональном – имеет место становление профессионала, которое включает: адаптацию к профессии; самоактуализацию²⁰⁵ в профессии; и свободное владение

²⁰⁴ "Если посмотреть на перспективу 2025-2035 годов, то, мне кажется, что в общем образовании мы увидим смерть бумажного учебника в 2025 году. Увидим радикальную смену функций учителя и образовательных методик раньше, чем в 2035 году", – цитирует Кузьмина Интерфакс.

По его мнению, примерно в этот же период более половины реальной образовательной деятельности детей будет проходить вне школы. Кузьминов полагает, что все это не снимает задачи школы, которая при этом будет серьезно модифицирована – не столько сменой предметов, но сменой методов обучения.

"Сейчас речь идет о том, что будут автоматизированы, забраны у человека не только рутинные исполнительские операции, а рутинные принятия решений. Знаете, что это такое? Современные технологии уже через пять лет смогут перечеркнуть современные технологии обучения, потому что каждому ребенку в 2025 году будет легко: за него решат задачи, за него подберут примеры и за него напишут эссе", – отметил ректор ВШЭ.

Кузьминов считает, что в этой ситуации школа должна вместо «центра традиционного рутинного обучения» стать «центром общения и центром воспитания плюс центром складывания детских проектов».

"Функция воспитания должна быть центральной у будущего учителя, потому что это то, что сохранит ядро школы", – заявил Кузьминов.

Ректор ВШЭ также считает, что «примерно половина профессиональных образовательных программ уйдет» и произойдет "сдвиг фундаментальные программы".

Соответствующие заявления ректор Высшей школы экономики сделал в ходе выступления на Петербургском международном форуме (<http://subscribe.ru/group/na-zavalinke/13820072/>).

²⁰⁵ А. Маслоу пишет, что "самоактуализирующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-то дело... Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них — это своего рода призвание" (Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С. 110). "Все люди такого типа стремятся к реализации высших ценностей, которые, как правило, не могут быть сведены к чему-то еще более высокому. Эти ценности (среди них – добро, истина, порядочность, красота, справедливость, совершенство и др.) выступают для них как жизненно важные потребности. Существование для самоактуализирующейся личности предстает как процесс постоянного выбора, как непрестанное решение гамлетовской проблемы быть или не быть. В каждый момент жизни у личности есть выбор: продвижение вперед, преодоление препятствий, неизбежно возникающих на пути к высокой цели, или отступление, отказ от борьбы и сдача позиций. Самоактуализирующаяся личность выбирает всегда движение вперед, преодоление препятствий. Самоактуализация вместе

профессией в форме мастерства.

На *третьем этапе* – суперпрофессиональном – человек свободно владеет профессией в форме творчества; это позволяет ему овладеть рядом смежных профессий, а также развить способность к творческому самопроектированию себя как личности.

Далее можно говорить о вырождении суперпрофессионального состояния, когда наблюдается выполнение труда по профессионально деформированным нормам на фоне деформации личности; когда имеет место завершение профессиональной деятельности [Маркова, 1996].

На этапе профессионализма мы обнаруживаем синергическую схему развития специалиста, который двигается от адаптации (устоявшееся, иерархическое состояние) к самоактуализации (дезинтегрированное, бифуркационное, деиерархическое состояние), а от нее к новому уровню адаптации (мастерство как устоявшийся стиль деятельности, преисполненный творческим содержанием).

В целом речь идет о *трех этапах становления деятеля-профессионала*, что соответствует известным сентенциям **формирования мастера в системе восточных единоборств**, где говорится о *начальном этапе новичка*, который не владеет суммой соответствующих приемов борьбы и поэтому в ее процессе обнаруживает интуитивно-инстинктивную способность противостоять ударам противника. На *втором этапе* новичок утрачивает инстинктивно-автоматический, произвольный стиль и произвольным образом осваивает соответствующую сумму боевых приемов, что приводит к угасанию произвольно-инстинктивных реакций. Это этап ученика, на котором он формирует свое тело в соответствии с потребностями боя. На *третьем этапе* – этапе мастерства – боец выходит на уровень интуитивно-инстинктивного владения своим телом и приемами борьбы, как бы возвращаясь на первый этап, но на более высоком уровне развития. Здесь главным аспектом боевого искусства есть выход на "энергетическую форму" – способность к интуитивно-инстинктивной борьбе при наличии совершенного в психофизиологическом отношении тела мастера.

Далее следует индифферентный этап – мастер отказывается от учительства и ведет жизнь странствующего подвижника. Нечто подобное мы видим в продвижении практикующего **дзэн** по восьмеричному пути к просветлению, который начинает свой путь с осознания идеи просветления, а по достижению данного состояния имеет место последующее возвращение в общество людей для служения другим. Как видим, практикующийся изначально стремится обрести сверхспособности, а затем, после достижения цели, он отказывается от них, чтобы или возвратиться к людям для служения, или опять вступить на путь просветления с тем, чтобы снова пройти его от начала до конца.

Синергический подход к формированию творческой личности основывается на разработанных нами *специфических категориальных блоках*, которые являются результатом адаптации принципов синергетики к педагогической действительности. Рассмотрим эти блоки.

с тем предполагает опору на собственные силы, наличие у человека самостоятельного, независимого мнения по основным жизненным вопросам. Это – процесс постоянного развития и практической реализации своих возможностей. Это "труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать". Это "отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе" [Немов, 2003, с. 355].

К психологическим характеристикам самоактуализирующейся личности относятся:

- активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;
- принятие себя и других людей такими, какие они есть;
- непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств;
- сосредоточенность внимания на том, что происходит вовне, в противовес ориентации только на внутренний мир, сосредоточенности сознания на собственных чувствах и переживаниях;
- обладание чувством юмора;
- развитые творческие способности;
- неприятие условностей, но без показного их игнорирования;
- озабоченность благополучием других людей, а не обеспечением только собственного счастья;
- способность к глубокому пониманию жизни;
- установление с окружающими людьми, хотя и не со всеми, вполне доброжелательных личных взаимоотношений;
- способность смотреть на жизнь открытыми глазами, оценивать ее беспристрастно, с объективной точки зрения;
- непосредственная включенность в жизнь с полным погружением в нее, так, как это обычно делают дети;
- предпочтение в жизни новых, непроторенных и небезопасных путей;
- умение полагаться на свой опыт, разум и чувства, а не на мнение других людей, традиции или условности, позиции авторитетов;
- открытое и честное поведение во всех ситуациях;
- готовность стать непопулярным, подвергнуться осуждению со стороны большинства окружающих людей за нетрадиционные взгляды;
- способность брать на себя ответственность, а не уходить от нее;
- приложение максимума усилий для достижения поставленных целей;
- умение замечать и, если в этом есть необходимость, преодолевать сопротивление других людей.

1. Синергетический принцип естественной самоорганизации, самодетерминации педагогических объектов. Сущность синергетического подхода здесь заключается в выявлении и познании общих закономерностей, которые руководят процессами самоорганизации в разных системах природы, когда синергетический подход предполагает учет естественной самоорганизации субъекта или объекта. Самоорганизация в плоскости педагогики – это процесс или совокупность процессов, которые происходят в системе, способствуют поддержанию ее оптимального функционирования, состояния самокристаллизации, самовосстановления и самоизменения образовательных систем.

2. Принцип неравновесной динамики, флуктуационные состояния неустойчивости. Суть синергетического подхода в системе образования заключается в анализе протекания соответствующих процессов вблизи точки неустойчивости, поскольку общность нелинейных процессов в открытых (диссипативных) системах позволяет описывать явления из разных предметных отраслей с помощью близких математических моделей. Флуктуация, неустойчивость – это постоянные изменения, колебания и отклонения, которые обнаруживают состояние неустойчивости, неравномерности, неуравновешенности развития педагогических систем. Само состояние неустойчивости нелинейной среды в плоскости педагогики – это неопределенность и возможность выбора, а способность к этому можно считать жизненно важным качеством человека, находящегося в критических жизненных ситуациях.

3. Хаотичность процессов. Хаос в педагогике – это возникновение ситуаций неопределенности, отсутствие единственного решения, наличие проблемных ситуаций, неорганизованные и спонтанные действия воспитанников. Следовательно, концепция синергизма и синергетический подход, как отмечает С.Ф. Клепко, предполагает, что в современном образовании не следует преодолевать хаос знаний, учебного процесса, личности, а нужно научиться делать его творческим, используя идею синергетики, которая изучает процессы самоорганизации, распада и возрождения многообразных структур живой и неживой материи. Поэтому учебный процесс должен приобретать самоорганизованный, творческий характер, поскольку этот процесс имеет нелинейную природу. Не случайно, в современном образовании начинает все более доминировать тенденция отхода от “книжной школы учебы”, а объектом образования определяется не совокупность определенных знаний, а совокупность предметов, ситуаций, событий, явлений, которые куда богаче их выражения в понятиях и теориях. Таким образом, именно с позиции синергетики в учебе нет абсолютной бесструктурности, абсолютного беспорядка, когда и хаос, и случайность, и дезорганизация могут быть не только разрушительными, но при определенных обстоятельствах содержат в себе творческое и конструктивное начало.

4. Открытость (диссипативность) педагогических систем, их саморазвитие, самодетерминизм. Синергетический подход в педагогике позволяет расширить теоретический и практический горизонт анализа педагогических явлений, когда, например, педагога можно рассматривать как открытую самоорганизующуюся систему, которая не находится в равновесии, но имеет устойчивость за счет самоорганизации хаоса потенциальных состояний среды.

5. Нелинейность, бифуркационность образовательных процессов. Синергетический подход к образованию предполагает актуализацию учебной деятельности как нелинейной ситуации, что обнаруживает парадигму стимулирующего, потенцирующего, пробуждающего образования как открытия учеником себя в процессе сотрудничества с самим собой. Нелинейность – это развитие образовательных систем нелинейным образом, когда через определенные промежутки времени обнаруживаются точки бифуркации (альтернативные развилки возможностей в процессе развития образовательных систем), благодаря которым развитие теряет линейную определенность и обнаруживает творческий потенциал.

6. Вероятностность, случайность, многомерность педагогических явлений. Синергетический подход здесь ориентирует исследователя на многомерность, многокомпонентность, полифоничность (альтернативность и вариативность) познаваемых процессов, на выявление в них нераскрытых или недостаточно раскрытых потенциальных, вероятностных состояний, признание большой роли случайности в их развитии. Случайность в педагогике – это отход от твердых учебных программ, актуальность импровизации, интуиции,

способности изменять сценарий занятия благодаря, казалось бы, случайным репликам учеников или другого "малого" события.

7. Аттракторность педагогических процессов. Аттракторы – относительно стойкие возможные состояния, на которые выходят процессы эволюции в открытых нелинейных средах, когда можно судить об определенной обусловленности будущего, то есть о том, что будущее состояние системы как бы "притягивает, организует, формирует, изменяет" настоящее. В педагогике аттрактором может быть соответствующий социальный заказ, реализованный в образовательных целях, что выражает объективные тенденции развития социума. Так, как пишет А.В. Евтодюк, в соответствии с *синергическим подходом*, формула "задания порождает орган" (что является законом любой эволюции) обнаруживает принцип естественности процесса, когда задания развития общества на динамической фазе его исторического развития приводят к определенной дифференциации образования, и, следовательно, к ее следующей структуризации. Здесь синергетический подход к учебному процессу заключается в том, чтобы адекватно сформулировать *стратегические цели образования* и понять, что здесь оказываются параметрами порядка, которые определяют ход процесса учебной деятельности как в процессуальном, так и телеологическом (целеобразовании планах).

В целом можно сказать, что сущность синергетического подхода в образовании заключается в использовании определенных категорий синергетики в процессе анализа педагогических явлений, которые с помощью этой аналитической процедуры наполняются новым смыслом.

Так, отмеченные категории синергетического подхода к анализу образовательных систем в педагогике (которые обнаруживают законы системного синергизма: закон систем, закон гармонии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон согласованности, закон синергизма) предусматривают актуализацию принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества, когда участники учебно-воспитательного процесса являются открытыми саморегулирующимися, самодетерминированными системами, которые стремятся к развитию субъектности, обнаруживают (в частности, в рамках дистанционных форм учебной деятельности) волю к выбору стратегии индивидуального жизненного пути, образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя.

В этом процессе важным является и то, что на него, с точки зрения синергетики, существенно влияют личностные качества педагога, исполненные синергетического содержания: нелинейный стиль мышления; неоднозначность теоретических построений, концептуальный и методологический плюрализм; соединение абстрактно-логических и образно-интуитивных, рациональных и иррациональных способов мышления; творческий стиль, конкретность мышления при умении выделять главное; чувство меры в использовании тех или других методов преподавания; эмоциональная чуткость, контактность в общении.

При этом, как пишет А. Г. Шевцов, руководящее влияние педагога должно быть не столько синергетически мощным, сколько правильно топологически организованным – не вложенная энергия и ресурсы дидактических средств, не интенсивность влияния, а его эффективная топологическая конфигурация, соответствующая "архитектура" резонансных точек учебно-воспитательного процесса является наиболее существенной в этом процессе. Важно, что умение адекватно проектировать топологию педагогического процесса всегда было одним из главных герменевтических критериев педагогического мастерства.

Следовательно, одним из главных парадигмальных следствий использования синергетического подхода в педагогике является новая постановка учебно-воспитательной цели (*формирование гармоничной творческой самодетерминированной личности, способной к управлению своим развитием*), поскольку этот подход освобождает педагогическое пространство от однолинейности и штампов, открывает полифункциональность и многомерность гипотез и теорий, создавая при этом новые условия для раскрытия творческих способностей всех участников педагогического процесса, которые формируются в феноменологической плоскости "точек бифуркации". Именно в точках бифуркации, которые являют собой альтернативные развилки процессуальных возможностей и имеют вероятностный характер, возникают благоприятные условия для изучения и моделирования разных ситуаций, проектирования творческих путей развития, поиск и объяснение механизмов возникновения нового.

Проведенный анализ позволяет осмыслить практическую реализацию синергетических принципов в сфере педагогической действительности:

Таблица 18

**Практическая реализация синергетических принципов
в контексте функционирования образовательной системы**

ПРИНЦИПЫ	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ
<i>1. Принцип незамкнутости, открытости педагогической системы и ее подсистем внешней среде</i>	Субъект-субъектный характер взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе; гуманизация, фасилитация, природосообразность, самоуправление; взаимодействие и взаимообмен информацией и "энергией" с окружающей средой, которая отражается в таких моментах педагогического процесса, как рефлексивность педагогической системы, диагностированность хода педагогических процессов и актуализация обратной связи; межпредметность, открытость к педагогическим новациям, к другим предметным областям современной науки; к глобализационным процессам; открытость к миру на личностном уровне каждого участника учебно-воспитательного процесса; аффектно-перцептивная открытость воспитанника социальной среде; активность педагогической системы; единство учебы и воспитания; "открытый", "дистанционный" тип образования на протяжении жизни. В деятельности педагога открытость отражается в обновлении и реструктурировании содержания, методов и форм учебы и воспитания с учетом таких факторов, как открытость, самоорганизация, саморазвитие, креативность и нелинейность мышления, управления и самоуправления и др
<i>2. Принцип самоорганизации и целостности образовательной системы</i>	Формирование в системе активной, многогранной учебно-педагогической среды; самоорганизация, утверждение ученического и студенческого самоуправления; широта и разносторонность психолого-педагогических влияний на воспитанника, направленность воспитательных влияний на целостного человека во всем разнообразии его социально-психологических, соматических, духовных аспектов; большое внимание уделяется кооперативным, когерентным действиям большого числа элементов и факторов, что предполагает разнообразие элементов учебно-воспитательной среды, наличие большого количества элементов учебно-воспитательного процесса, учебно-воспитательных средств, влияний, аспектов человека, которые используются в этом процессе; многогранность развития человека ("талант – синтез талантов").
<i>3. Аттракторность и гомеостатичность педагогической системы как ее эволюционный ресурс</i>	Определяется наличием целей, на которые направлена структурализация педагогической системы и ее функционирование; при этом цель учебно-воспитательного процесса должна ориентироваться на формирование ценностных ориентаций, развитие творческой личности воспитанника, которая саморазвивается, на формирование многомерного, многопланового творческого мышления за счет функционального согласования стратегий обработки информации левым и правым полушариями мозга.
<i>4. Принципы неустойчивости, бифуркационности, флуктуационности, динамической иерархичности, педагогической системы, ее открытость к сверхмалому действию</i>	Обуславливается пребыванием открытых систем в нестойком, нелинейном состоянии и характеризует сам эволюционный процесс, когда системы именно на уровне неустойчивости, на границе между старым и новым эволюционным состояниями находятся в динамическом метаморфозном состоянии самоизменения, открываясь к резонансным влияниям внешней среды, особенно к сверхмалым влияниям мотивационного и коррекционного характера.
<i>5. Принцип иерархической целостности образовательной системы, который обнаруживает связанные с ним принципы нелинейности, когерентности, аддитивности (целое больше частей), эмерджентности (наличие новых системных качеств системы, которые не являются суммой качеств ее элементов)</i>	Возобновление системы путем гибели старого порядка, хаоса и рождения нового; содержание и закономерности уровня учебной дисциплины не могут быть сведенные и закономерностям уровня целого учебного материала; образовательная система стимулирует участников учебно-воспитательного процесса на познание целостных, междисциплинарных, фундаментальных, глубинных, глобальных законов и закономерностей мира, ориентацию на синтез знаний; личностная самодетерминация, актуализация внутренней, глубинной мотивации достижения определенных целей через творческие формы учебной деятельности; педагогическая система сама избирает путь своего развития, которое предполагает такие синергетические особенности последнего, как резонансы, неопределенность, вероятность, случайность, хаос.

6. Вероятностный, надситуативный, самоактуализационный, самодетерминированный характер педагогического процесса	Открытость неопределенности, творчеству, импровизации, эксперименту, процессам самоактуализации; резонансный характер управления педагогическими процессами, их человекомерный субъект-субъектный характер.
7. Принцип относительности интерпретаций предмета наблюдения	Ограниченность и относительность наших представлений о системе в конечном исследовании, что можно конкретизировать как относительность интерпретаций относительно масштаба наблюдений и конечного ожидаемого результата, когда "наблюдатели" разных иерархических уровней учебного процесса по-разному представляют модели педагогической деятельности и только коммуникация между ними позволяет представить всю целостность – педагогическую деятельность, которая предполагает активное взаимодействие педагогов разных предметных циклов обучения, их открытость инновациям.
8. Принцип синергизации педагогической системы	Утверждение межпредметного характера смысловой ориентации педагогической системы, непосредственное использование методологии синергетики и ее построений.

Творчество с позиции синергетики предполагает также и самодетерминацию личности, развитие механизмов рефлексии, что обнаруживает *принципы формирования творческой личности*:

1) Принцип признания самоценности каждой личности, которая здесь понимается как открытая возможность.

2) Принцип флуктуации (отклонения) творческого мышления, согласно которому никакая функциональная система не является стабильной, в ней неминуемо накапливаются отклонения, которые могут привести к хаосу и даже вызывать ее распад. Здесь процесс самоосознания личности приводит к "порядку через флуктуацию".

3) Принцип противоречивости процесса развития творческих способностей, предполагающий, что самоорганизация возможна при неоднородности системы, при наличии неравновесных структур, а само развитие здесь понимается как самоактуализация имеющихся потенциальных возможностей системы, а не как наведение порядка извне.

4) Принцип диссипации (самовыстраивания) творческих способностей, который базируется на положении синергетики, согласно которому в результате флуктуационных изменений, которые происходят в системе, реализуется процесс диссипации – самовыстраивание правильной структуры на уровне кооперативного, согласованного взаимодействия ее составляющих, что образует новую стационарную структуру.

5) Принцип целостного темпомира участников учебного процесса и развития творческих способностей в этом процессе, когда во время эволюции открытые неуровневенные системы интегрируются в сложные целостные структуры, которые развиваются в разном темпе.

6) Принцип возрастной сензитивности в развитии творческих способностей, когда в динамической, постоянно изменчивой модели развития личности творческие способности можно представить в виде возможностей, которые флуктуируют, открываются и закрываются, когда момент открытия является моментом истины, актом сензитивности – если этот момент будет упущенным, то много способностей уже не смогут раскрыться в полной мере.

ЛИТЕРАТУРА

Аршинов В., Малый А., Попов П. Медицина в контексте синергетического познания // Московский Синергетический Форум. Январская (1996) встреча. "Устойчивое развитие в изменяющемся мире". 27–31 января 1996. Тезисы / Под ред. В.И. Аршинова, Е.Н. Князевой. М., 1996. – С. 31–32.

Бранский В.П. Искусство и философия / В.П. Бранский. – Калининград: Янтар. сказка, 1999. – 704 с.

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

Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.

Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112–130.

Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.

- Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир, 2002. – 187 с.
- Возна Л.Ю. Синергетика економічних феноменів / Л. Ю. Возна, О. В. Вознюк, І. Г. Грабар // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Економічні науки. – 2002. – № 3. – С. 194-206.
- Вознюк О.В. Синергетичний вимір людської особистості / О. В. Вознюк // Тези доповідей XII науково-методичної конференції / Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. – Житомир, 2003. – Ч. 2 : Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – С. 12-13.
- Вознюк А.В. Синергетические основания Третьей всемирной теории М. Каддафи / А. В. Вознюк, В. Г. Калашников // XXI століття: Альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Фенікс, 2003. – С. 12-16.
- Синергетика економічних систем : навч. посібник / І. Г. Грабар, Є. І. Ходаківський, О. В. Вознюк, Л. Ю. Возна. – Житомир, 2003. – 244 с.
- Вознюк О.В. Україна як біфуркаційна сутність / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали першої всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 44-47.
- Вознюк О.В. Синергетика освіти: розвиток, навчання, виховання / О. В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 51-55.
- Вознюк О.В. Синергетичні виміри художньої реальності / О. В. Вознюк, С. Л. Тимченко // Вісник Житомирського педагогічного університету : матеріали всеукр. конф. "Проблеми тексту". – 2004. – № 15. – С. 101-103.
- Вознюк О.В. Синергетичні засади викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Синергетика як інтегративна галузь знань : матеріали Другої Всеукр. наук. конф., Житомир, 22-23 черв. 2004 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2004. – 138 с.
- Вознюк О.В. Мова як системно-синергетичне утворення: основні аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Вип. 14. – С. 7-33.
- Вознюк А.В. Основные аспекты синергетической парадигмы образования / А. В. Вознюк, В. Г. Калашников // Наука і освіта – 2005 : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Том 37 : Стратегічні напрями реформування системи освіти. – С. 21-22.
- Вознюк О.В. До проблеми побудови синергетичної концепції освіти / О. В. Вознюк // Актуальні проблеми професійної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць учасників Всеукр. наук.-практ. конф. "Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном". – Житомир, 2006. – С. 36-38.
- Вознюк О.В. До проблеми побудови синергетичної педагогіки / О. В. Вознюк // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної системи : наук.-метод. зб. / за ред. проф. М. М. Заброцького. – К.; Житомир : ЖОІППО, 2007. – С. 176-179.
- Вознюк О.В. Формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті синергетичного підходу / О. Вознюк, С. Кубіцький // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. "Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном", Горлівка, 8-9 лист. 2007 р. / Горлів. держ. пед. ін-т іноземних мов. – Івано-Франківськ, 2007. – Вип. 16, ч. 2. – С. 76-87.
- Вознюк О.В. Проблема раціоналізації ірраціонального, імовірнісного аспекту реальності / О. Вознюк, М. Козловець // SENTENTIAE : наук. праці Спільки дослідників модерної філософії : матеріали Всеукр. наук.-теорет. конф. "Випадковість в сучасному світі: діалог науки, релігій, культур", 2 лют. 2007 р. – Вінниця, 2007. – Спецвип. № 1 : Випадковість в сучасному світі: діалог науки, релігій, культур. – С. 115-125.
- Вознюк О.В. Синергетичний підхід як інноваційний метод аналізу освітніх систем / О. В. Вознюк, С. О. Кубіцький // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2007. – № 2. – С. 77-81.
- Синергетична парадигма економіки : монографія / Є. І. Ходаківський, І. Г. Грабар, Ю. С. Цал-Цалко, І. Є. Януль, О. В. Вознюк, О. Г. Денисюк, О. М. Охрмічук. – Житомир, 2007. – 160 с.
- Вознюк О.В. Загальнонаукові засади педагогічної синергетики / О. В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – № 37. – С. 139-143.
- Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. посібник / О. В. Вознюк; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с.
- Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.
- Вознюк О.В. Синергетичні закономірності розвитку освіти / О.В. Вознюк, Н.П. Осадчук // Збірник Наукових праць № 45. Частина II / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2008. – С. 64-68.

Вознюк О.В. Інноваційний ресурс педагогічної синергетики / О.В. Вознюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук.пр. – Випуск 19 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – С. 15-20.

Вознюк О.В. Критеріальні ознаки виявлення синергетичних рис та ресурсів педагогічних систем та основні принципи їх синергізації / О.В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету – № 42. – 2008. – С. 87–91.

Вознюк О.В. Синергетичні напрямки педагогічної думки другої половини ХХ століття / О.В. Вознюк // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вип. 16. – К., 2008. – С. 181-187.

Вознюк О.В. Філософський аналіз синергетичних педагогічних систем / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар // Історія. Філософія. Релігієзнавство. Науковий журнал. – 2008. – № 3. – С. 41-45.

Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двомірного скейлінгу точок біфуркації / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар, Т.П. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24–33.

Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О.В. Вознюк. – Житомир, 2009. – 22 с.

Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вознюк Олександр Васильович. – Житомир, 2009. – 290 с.

Вознюк О.В. Толерантність як соціокультурний феномен: синергетичний підхід / О.В. Вознюк // Українська Полоністика. – Вип. 6. – Житомир, 2009. – С. 115–121.

Вознюк О.В. Особливості педагогічної синергетики / О.В. Вознюк // Історія. Філософія. Релігієзнавство. Науковий журнал. – 2009. – № 2. – С. 5-9.

Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / за ред. проф. П.Ю. Сауха / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

Вознюк А.В. Новая парадигма образования: достижение акме средствами синергетики // О.В. Вознюк // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сборник материалов IV Всероссийской научно-методической конференции. Тольятти, 10-11 декабря 2009 г. В 3-х т / под общ.рд. Г.Н. Тарасовой. – Тольятти: ТГУ, 2009. – Т.1. – С. 43-48.

Вознюк О.В. Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості // Акмеологія в Україні. – 2010. – № 1. – С. 60-67.

Вознюк О.В. Синергетичні закономірності розвитку єврейського народу // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції для викладачів та студентів "Історичні уроки голокосту та міжнаціональні відносини" (до 70-річчя початку другої світової війни)", 23-24 жовтня 2009 року: збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Центр "Ткума", 2010. – С. 263-266.

Вознюк О.В. Фрактально-голограмний, системно-синергетичний підхід до побудови соціально-педагогічного середовища // PADDHATI Міждисциплінарний методологічний мережевий журнал Електронне видання Режим доступу: http://www.paddhati.org.ua/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=109

Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 146-163.

Вознюк О.В. Синергетичний підхід до професійно-педагогічної підготовки творчого вчителя // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 280-300.

Вознюк А.В. Концептуалізація холистической педагогической парадигмы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16396, 27.02.2011 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161805.htm>

Вознюк О.В. На шляху до побудови холистичної парадигми освіти // Нові наукові технології навчання. Збірник наукових праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2011. – Вип 67. Частина 1. – С. 62–66. (Матеріали III Міжнародного семінару молодих вчених "Проективна активність викладача у формуванні духовно-моральної культури молоді ХХІ століття", 15 квітня 2011 р., м. Вінниця.

Вознюк О.В. Синергетичні засади організації знань у системі вищої освіти // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 135-155

Вознюк О.В. Синергетичний підхід до організації педагогічної творчості // Матеріали Всеукраїнської конференції "Синергетика і творчість" (11 листопада 2011 р.). – Київ: Вид-во ІОД, 2011С. 82-91.

- Вознюк О.В. Синергетично-кібернетичний підхід до управління освітньою системою регіону // Вісник Житомирського державного університету. – 2012. – Вип. 61. – С. 60-64.
- Вознюк А.В. Педагогическая синергетика // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17651, 05.09.2012
- Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монографія. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 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 О.В. Теорія і практика використання фрактально-голограмного, системно-синергетичного підходу до побудови соціально-педагогічного середовища // Андрагогічний вісник. – Випуск 2. – 2012. – С. 54-70.
- Вознюк О. В. Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / О. В. Вознюк // Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 708 с. – С. 504–529. – Режим доступу: http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/voznjuk_o_v_sinergetichnij_pidkhid_do_vivchennja_inozemnikh_mov/1-1-0-152
- Вознюк А.В. Универсальная синергетическая парадигма развития: выводы и перспективы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17681, 08.10.2012
- Вознюк О.В. Нова парадигма науки й освіти та її наслідки для творчого мислення вчителя // Творчість як спосіб пізнання дійсності: синергетична парадигма: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 березня 2013 року, м. Київ. – К.: ІОД, 2013. – С. 96-103.
- Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Синергетический характер воспитательной системы А.С.Макаренко // Воспитание человека – дело счастливое и сильное: материалы Международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко (22 марта 2013 года) – под. Ред. Л.В.Мардакаева. – М.,: Изд-во РГСУ, 2013. – С. 434-440.
- Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.
- Вознюк О. Синергетичне зближення науки та релігії // Міждисциплінарний журнал "Паддхаті" / 2013 - Випуск №3 // <http://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia/mizhdystyplinaryni-zhurnal/217-2013-vipusk-3/1161-oleksandr-vozniuk-synerhetychne-zblyzhennia-nauky-ta-relihii.html>
- Вознюк О.В. Методологічні принципи синергетичних концепцій акмеології / О.В. Вознюк // Акмеологія в Україні: теорія і практик: зб.наук.праць. – 2013. – № 23. – С. 43-47.
- Вознюк О.В. Синергетичний підхід до вивчення англійської мови // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 163-180.
- Вознюк О. В. Синергетична парадигма креативної педагогіки // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 3-22.
- Вознюк А. Теория управляемого хаоса // Модернізація соціогуманітарного простору: історичний досвід, виклики та перспективи: Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 14-15 травня 2015 р. – ТОВ Нілан-ЛТД, 2015. – С. 277-283.
- Вознюк А. В. Антропологическая акмеология // Проблемы освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 68-77.
- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / А. В. Вознюк. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с. – URL: <http://www.klex.ru/l4c>
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерки. –2-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
- Григорьева Т. П. Синергетика и Восток / Т.П. Григорьева // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90–102.
- Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.
- Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
- Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.
- Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.
- Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ, 1994. – 240 с.
- Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М. : Изд. ИТП, 1994. – 342 с.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

- Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск, 1992. – 112 с.
- Дмитрук М.А. Вдохновение по заказу? – М.: Знание, Научно-популярная серия "Знак вопроса". – № 8, 1989. – 48 с.
- Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.
- Дульнев Г. Н., Крашенюк А. И., От синергетики к информационной медицине. – СПб; Институт биосенсорной психологии, 2010. – 168 с.
- Евин И.Л. Синергетика мозга и синергетика искусства. – М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2005. – 108 с.
- Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
- Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35-38.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – [Изд. втор. доп. испр. и пер.] М. : Логос, 2004. – 273 с.
- Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма // <http://www.synergetic.ru/science/sinergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>
- Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
- Каптен Ю. Л. Основы медитации. – Самара: Индекс, 1993. – 380 с.
- Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190.
- Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
- Князева Е.Н. Интуиция как самодистраивание / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 98–114.
- Князева Е.Н. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
- Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. – М.: Генезис, 2003. – 207 с.
- Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41–48.
- Лукьянец В. С. Постмодернистское мышление – мышление XXI века? // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239–257.
- Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 508 с.
- Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
- Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
- Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.
- Никитина Э. К. Управление качеством воспитания в системе подготовки современного специалиста / Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Т. 4. – М.: МГПИ, 2006. – 484 с.
- Пряжникова Е. Ю. Профорентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 496 с.
- Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис.... канд психол. наук / 19.00.01. – Омск, 2006. – 182 с.
- Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. Под ред. В.С. Степина, В.И. Аршинова, В.Э. Войцеховича. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
- Субетто А.И. Творчество. Жизнь. Здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. – М.: Логос, 1992. – 204 с.
- Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т. С., Лапис Г. А. Наше духовное исцеление. О чем нас предупреждают новые болезни. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 128 с.
- Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Кардинальный поворот. – СПб: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 320 с.
- Тихоплав Т. С, Тихоплав В. Ю. Жизнь напрокат. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 256 с.
- Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. – М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
- Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
- Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
- Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

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

Церетели С. Б. К ленинскому пониманию диалектической природы истины // Вопросы философии. – 1960. – № 4. – 74-84.

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

Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

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

Хакен Г. Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. – М.: Per Se, 2001. – 353 с.

Bacon F. De Dignitate and the Great Preatauration, Vol. 4. The Collected Works of Francis Bacon, eds. J. Spedding, L. Ellis and D. D. Heath / F. Bacon. –Longmans Green, 1980. – 456 p.

3.9. НОВАЯ ПАРАДИГМА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СУЩНОСТЬ

Концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека позволяет [Брагина, Доброхотова, 1988; Sperry, 1968] обосновать поэтапную школьную/жизненную траекторию, предполагающую развитие ребенка от состояния правополушарной слитности с миром (характеризующейся многозначным парадоксальным мышлением и открытостью к чуду, парадоксу, абсурду, волшебной сказке) к левополушарной способности к однозначному абстрактно-логическому мышлению (позволяющему ребенку, юноше осознавать себя в поле причинно-следственных зависимостей), а от него – к состоянию синтеза полушарных функций у взрослого человека и человека пожилого возраста, который реализует целостное диалектическое мышление как единство противоположностей – образа и слова, конкретного и абстрактного, чувства и мысли. Представленный сценарий развития человека предполагает как построение соответствующей системы социально-педагогических воздействий, так и выступает объяснительной моделью многих поведенческих парадоксов, обнаруженных экспериментальным путем.

СОДЕРЖАНИЕ

Как дошкольное воспитание, так и дошкольное образование в целом – самая важная часть образовательной системы человечества, поскольку дошкольный этап развития человека выступает своеобразным трамплином, дающим первый самый мощный толчок развитию человека, определяющий во многих деталях дальнейшей сценарий его жизни.

Таким образом, дошкольное образование выступает наиболее важным аспектом школы как социального института, о чем повествуется в книгах М. Мид ("Культура и мир детства", "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" (Л.Н. Толстой, Собр. соч. в 22 тт. Т. 10, с. 500).

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 ягоды, 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.

Несмотря на это, вряд ли можно отрицать факт, что дошкольное образование как педагогическая система и социальный институт находит гораздо меньшее выражение в плоскости педагогической теории, чем иные аспекты целостной образовательной системы.

Соответственно, 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].

Концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека позволяет утверждать, что **развитие человека идет от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу, реализующему фундаментальную психическую функцию – дипластичность** (способность человека объединять в одном контексте противоположные, исключаящие друг друга понятия, образы, предметы, что выступает основной характеристикой творческого мышления – цели образовательного процесса). При этом 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). Отмеченный диалектический алгоритм позволяет 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. Поэтому **результаты** социально-педагогических воздействий на ребенка в дошкольном возрасте, реализующие на уровне его правого полушария, в среднем и старшем школьном возрасте получают проекцию в сфере абстрактно-логических форм мышления на уровне левого полушария. Таким образом, в дошкольном возрасте имеет место своеобразная **кодировка** будущего поведения человека через правополушарную "призму" наглядности и образности, **когда социальные смыслы, транслируемые социально-педагогической средой, "запаковываются" в сказочно-метафорических сюжетах**. Это находит свое наиболее последовательное отражение в сказочном, метафорическом способе постижения и освоения бытия, что на уровне дошкольного воспитания реализуются в развитии **педагогике учебной сказки**.

ДАННЫЙ ПРОЦЕСС ОБНАРУЖИВАЕТ ДВЕ ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ПЕРВАЯ ПРОБЛЕМА. Если ребенок дошкольного возраста в силу доминирования правополушарной многозначно-парадоксальной стратегии восприятия и освоения действительности открыт **многозначно-парадоксальным** воздействиям социально-педагогической среды, то ребенок среднего и старшего школьного возраста сензитивен по отношению к **однозначно-рациональным** воздействиям, когда **многозначные** воздействия, согласно Р.Лэингу и Г. Бейтсону, могут приводить (и часто приводят) к шизоидно-расщепляющему эффекту, к ситуации **"двойного зажима"** ("двойной связи"), что инициирует развитие биполярного мышления и шизофрении: в ситуации двойного зажима окажется школьник, который получает от социально-педагогической среды сообщения (воздействия), противоречащие друг другу (когда от школьника требуют одновременно инициативу и послушание, когда мать может требовать от своего чада ласки и одновременно быть отталкивающей 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 на школьника среднего и старшего возраста неизбежно сопровождается ощущением, что его "разрывают на части". Это шизоидное состояние называется **когнитивным диссонансом** (вызванным амбивалентной парадоксальной когнитивной ситуацией), от которого школьник стремится освободиться посредством механизма психологической защиты, что приводит к **искажению действительности**. Так, желая чего-то и не имея возможности получить данную вещь, человек может прибегнуть к дискредитации данной вещи, искажая при этом реальность (см. басня "О зеленом винограде").

Таким образом, в сфере однозначного биполярного 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 получает развитие биполярное мышление, реализующееся в **"мозаичной культуре"** (Ги Дебор).

ВТОРАЯ ПРОБЛЕМА. В школьном возрасте вместе с развитием левополушарного абстрактно-логического мышления запакованные в раннем детстве смыслы начинают распаковываться в сфере

процедур линейной (левополушарной) логики, когда **многозначно-парадоксальные правополушарные смыслы преобразуются в однозначно-рациональные левополушарные формы, что приводит к искажению правополушарных смыслов со всеми вытекающими из этого психолого-поведенческими последствиями.** Так, психологические установки, сформированные у малыша на иррационально-правополушарном уровне, в школьном возрасте имеют тенденцию подвергаться рационализации на уровне однозначной "да-нет" левополушарной логики. А это часто приводит к тому, что усвоенные моральные императивы ("мой руки перед едой", "уважай старших", "верь в Бога"...) начинают преобразовываться в анти-императивы как следствие действия левополушарного "демона противоречий".

РЕШЕНИЕ ОБНАРУЖЕННЫХ ПРОБЛЕМ

Новый подход к дошкольному образованию предполагает три этапа развития ребенка и определенные социально-педагогические воздействия на каждом из них [Вознюк, 2017].

Первый этап. 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 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.

Поэтому на этом этапе следует реализовывать "мягкое и трепетное" воздействие, отвечающее "райской" природе существования ребенка, который еще полностью не освободился от состояния слитности с материнским организмом, с которым он пребывал в полной гармонии. На этом этапе ребенок характеризуется парадоксально-многозначным восприятием и мышлением, что 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 и творческое мышление.

Второй этап. Вместе с развитием однозначно-левополушарных функций, реализующих волевое усилие (Е.А.Немчин) возникает потребность в развитии однозначного абстрактно-логического мышления (что предполагает строго однозначный код влияния на ребенка). На этой стадии следует согласовывать множество различных воздействий социально-педагогической среды, поскольку здесь ребенок боится противоречивых воздействий, могущих направить развитие к шизоидно-расщепленной психике, что особенно опасно для детей, у которых на первом этапе не вполне сформировалось парадоксально-мистическое, сказочно-метафорическое мировосприятие.

Третий этап. Старший школьный возраст требует такой социально-педагогической среды, которая бы обеспечила протекание психических процессов школьников на уровне полушарного синтеза, когда развитые левополушарные функции согласуют с противоположными правополушарными функциями, что требует привлечение нового развитого нами направления в педагогике – **педагогической парадоксологии** [Вознюк, 2016].

В целом, приведенные положения согласуются с особенностями индийского воспитания детей (см. книгу Жан Ледлофф "*Как вырастить ребенка счастливым*"), реализуют принципы тибетской и японской воспитательных систем, а также выражают пафос Вальдорфской педагогики: ребенок несет в себе источник базальной гениальности, который следует пробудить и актуализировать при помощи соответствующей социально-педагогической среды. Понимание данной системы воспитания значительно углубляется в книге Э.Эриксона "*Детство и общество*", где автор изучает процесс детства у двух племен американских индейцев. Нечто подобное мы наблюдаем в системе **традиционного японского воспитания**, целью которой является формирование у человека способности работать в коллективе. Схожей с индийской является **тибетская система воспитания детей:**

Первый период. Ребенку до 5 лет. С ребенком обращаются как с "царем", ничего нельзя запрещать. При этом, если ребенок делает что-либо, угрожающее его жизни или здоровью, то родителю следует эмоционально прореагировать на поведение ребенка: сделать испуганное лицо,

издав при этом возглас. Если подавлять активность ребенка в этот период, то ребенок формирует привычку бездумно покоряться силе, что может превратить его в жертву напористых агрессивных людей.

Второй период. Возраст ребенка с 5 до 10 лет. С ребенком обращаются "как с рабом", когда взрослые ставят перед ним задачи и требуют их выполнения, что позволяет развить в ребенке способность к прогнозу реакций окружающих его людей. Если на этом этапе родители продолжают относиться к ребенку как к царской особе, то он вырастает инфантильным, эмоционально неразвитым, не способным как к трудовым, так и нравственным усилиям.

Третий период. Возраст ребенка с 10 до 15. С ребенком обращаются как с равным, формируя его свободу и ответственность за свои поступки, что позволяет развивать автономность поведения и независимость мышления. Если родители продолжают опекать ребенка в этом возрасте, то он вырастет неуверенным и зависимым от более самостоятельных сверстников, а также взрослых.

Четвертый период. После 15 лет. К ребенку относятся с уважением, поскольку если этого не будет, то молодой человек в дальнейшем, когда станет взрослым, вряд ли простит неуважительное отношение к себе со стороны родителей.

При этом следует иметь в виду то, что несоблюдение данных принципов имеет серьезные последствия для развития человека:

Если подавлять ребенка до 5 лет, то вы подавите его жизненную активность, интерес к жизни, интеллект, иммунитет. Приучите его бездумно и привычно подчиняться грубой силе. Сделаете 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>).

МЕТОДИКА

Для демонстрации методического и эвристического ресурса новой парадигмы развития человека рассмотрим несколько обнаруженных экспериментально парадоксальных фактов и их объяснение.

ФАКТ 1. "Кембридж-Сомервильский проект" (*Cambridge-Somerville Youth Study*) – лонгитюдный эксперимент, который начали проводить в 1939 году. Эксперимент длился 5 лет. Результаты этого эксперимента остаются загадкой для научного сообщества. Экспериментаторы выбрали 500 мальчиков из бедных семей из неблагополучного района Массачусетса и поделили их на две группы – контрольную и экспериментальную. Дети последней группы стали участниками интенсивной социальной программы предупреждения преступности: мальчиков часто посещали социальные работники и педагоги, им предоставлялось бесплатное менторство, индивидуальное репетиторство, медицинская и психиатрическая помощь, участие в летних лагерях, а их родителям предлагались консультации психологов. В то время как контрольная группа продолжила жить своей обычной жизнью. Через 30 лет выпускница Стэнфорда Джоан МакКорд связалась со всеми участниками проекта. Анализ объективных результатов выпускников программы показал отрицательные результаты, когда ни один из объективно измеряемых показателей участников программы не улучшилось. Хотя участники экспериментальной группы отзывались положительно о программе (две трети мужчин заявили, что проект помог им; многие из участников положительно отзывались о своих менторах и хотели связаться с ними, утверждая, что "программа помогла мне выбрать правильную дорогу в жизни", "отвлекла от жизни преступника" и полагали, что без участия в эксперименте "наверняка оказались бы в тюрьме"), оказалось, что участники экспериментальной группы по сравнению с участниками контрольной группы совершали больше преступлений, больше злоупотребляли алкоголем, чаще имели серьезные проблемы с физическим здоровьем и болели более серьезными психическими расстройствами. Их смерть была в среднем на 6 лет раньше, чем у

участников контрольной группы. Они работали на худших работах и были менее довольны своей жизнью и профессиональной деятельностью. Следовательно, программа не просто не помогла своим участникам, а значительно навредила им [McCord, 2007].

ОБЪЯСНЕНИЕ ФАКТА. Развитие человека в онто- и филогенезе в контексте колоссального исследовательского инструмента – концепции функциональной асимметрии полушарий его головного мозга – идет от преобладающей активности правого полушария (ПП) – эмоционально-образного многозначного, игрового, сказочно-метафорического механизма восприятия и освоения реальности (у ребенка 1-6 лет) к усиливающейся активности ЛП (абстрактно-логической однозначной, трудовой стратегии познания и освоения реальности) у юного существа, а также взрослого человека 6-18+ лет. А от него – к функциональному синтезу полушарий (многозначно-творческому, медитативно-парадоксальному восприятию, познанию и освоению реальности, характерному для взрослого, а также преимущественно пожилого, старого человека, у которого полушарный синтез актуализируется естественным образом, когда старый человек, оставаясь представителем взрослого мира, с его однозначным абстрактно-логическим восприятием и пониманием реальности, словно бы возвращается в детство с его эмоционально-многозначной аурой жизни. В учебно-развивающих целях процесс полушарного синтеза следует актуализировать в возрасте 18-30 лет на этапе завершения разворачивания левополушарной психики.

Таким образом, психоментальный, поведенческо-эмоциональный сценарий развития человека в онто- и филогенезе обнаруживает движение от ПП психического модуля к ЛП, а от него – к синхронизации полушарных функций (ПП+ЛП). Это дает нам ключ к построению системы социально-педагогических влияний на этого человека:

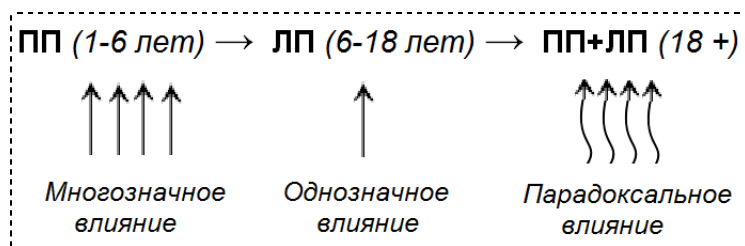


Рис. 60. Психоментальный, поведенческо-эмоциональный сценарий развития человека в онто- и филогенезе

На первом этапе развития человека (до 6 лет) ребенок в силу преобладания ПП процессов в спектре его психической активности открыт многозначно-противоречивым амбивалентным влияниям, взаимно не согласующимся и даже противоречащие друг другу. Более того, именно многозначно-парадоксальное влияние на ребенка в этот период его бытия способствует формированию у него самосознания и свободы, что реализуется в фундаментальном свойстве человека как *Homo sapiens* – дипластии – способности человека соединять исключаящие друг друга психоэмоциональные состояния, поведенческие установки, образы и понятия. Именно в нейтральной психофизиологической зоне, созданной в результате взаимного погашения противоположных сущностей, формируется/обнаруживается феномен идеального, который на уровне физической науки реализуется в сфере физического вакуума, а также на фундаментальном квантово-фотонном уровне материи. При этом формирование дипластии в детском возрасте реализуется наиболее эффективно в процессе использования волшебных сказок (как народных, так и авторских), в которых волшеббно-мистический парадоксальный элемент выступает важнейшим механизмом передачи содержания.

В связи с тем, что на первом этапе развития человека реализуется феномен кодировки **будущего поведения человека через правополушарную "призму" наглядности и образности**, можно говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников в контексте формирования у них психологических установок, а также *развития их* личности. Ребенок (особенно в раннем возрасте) представляет собой в основном правополушарное, то есть бессознательное существо. Все моменты раннего детства 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 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 достаточно взрослом возрасте человек характеризуется полушарной асимметрией и развитием левого, абстрактно-аналитического полушария, которое, в отличие от правого полушария, функционирует по правилу *отрицательной обратной связи* (“от противоположного”), 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. Тогда 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 возвращаются 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, 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 восприятием мира. При этом важно, что именно амбивалентность как “баланс противоположностей” (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческих личностей, являющихся парадоксальными существами, характеризуются взаимоисключающими психологическими и поведенческими особенностями [Дорфман, Ковалева, 1999]).

На втором этапе развития человека – этапе активного развития однозначного абстрактно-логического мышления, дающего человеку возможность ориентироваться в сфере причинно-следственных связей нашей реальности, – на этом этапе целесообразным является утверждение системы однозначных социально-педагогических влияний, согласующихся друг с другом, не противоречащих друг другу. На этом этапе противоречащие друг другу влияния (например, когда от ребенка требуют дисциплинирующей его поведением покорности и одновременно принуждают его к активности и самостоятельности, – такие амбивалентные влияния могут как затормозить развитие ЛП психики, так и привести к усилению, кардинализации однозначно-левополушарной стратегии познания и поведения, то есть к развитию максимализма и способствовать аутизации и шизофренизации личности, что на уровне социализационных механизмов приводит к нарушению продуктивного адаптационного механизма социализации молодых людей. Именно это обстоятельство объясняет парадокс Кембридж-Сомервильского проекта, когда молодые люди экспериментальной группы в силу так называемых позитивных социализационных влияний вынуждены были существовать в амбивалентной социально-педагогической среде, что привело к сочетанию в одном бытийном контексте криминализированной (актисоциальной) и педагогической (социальной) сфер. В силу этого молодые люди не смогли полностью развить продуктивные механизмы вхождения во взрослую жизнь.

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 "маяникового" воспитания.

Ева Э., 7 лет, поступила в наше детское психиатрическое отделение. Отец – целеустремленный, честлюбивый 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].

На третьем этапе развития человека в силу медитативно-парадоксального характера психических процессов, влияния на этого человека могут быть самыми разнообразными – и согласующимися друг с другом, и не согласующимися, поскольку человек открыт любым влияниям без ущерба для своего психического, соматического и духовного здоровья.

ФАКТ 2. Японские ученые обнародовали результаты своих исследований, которые показали, что женщины чувствуют себя самыми счастливыми в 90 лет. Опрос женщин и мужчин в возрасте от 70 лет показал, что самыми счастливыми чувствовали себя женщины, возраст которых превысил 90 лет. В ходе опроса в расчет брались различные факторы, например, как долго человек находится в хорошем настроении, считает ли он себя счастливым и т. д. Затем результаты сравнили и оценили в баллах. Согласно результатам опросов, 90-летние респонденты набрали 8,8 балла по "шкале счастья", 80-летние – 8,2, а 70-летние – 7,4. Также стало известно, что 90-летние дамы реже грустят.

ФАКТ 3. По данным исследования CNN и BBC в 65-ти странах, экономически отсталая африканская страна Нигерия занимает первое место в категории "самое счастливое население планеты". Второе место отдано Мексике, третье Венесуэле, четвертое Эль Сальвадору. США – на 16-м месте, Австралия – 20-м, Британия – 24-м. Западноевропейцы и японцы не чувствуют себя более счастливыми чем они были в 50-х годах, несмотря на постоянно растущие доходы.

ОБЪЯСНЕНИЕ ФАКТОВ 2, 3. Отношение к счастью как отдельных людей, так и представителей целых стран находит объяснение в представленной модели развития человека, выражающей диалектические этапы: тезис (детское существование) – антитезис (взрослая жизнь) – синтез (вхождение взрослых людей в статус людей пожилого возраста). Пожилые люди (особенно женщины как правополушарные существа) при этом ощущают себя счастливыми, поскольку пребывают на третьем этапе развития человека, который как бы возвращает человека в детскому "райскому", поэтому счастливому существованию – в счастливое беззаботное детство.

Что касается ощущения счастья представителями развивающихся стран, то данный феномен можно объяснить тем, что отсталые народы в своем историко-культурном, а также в социальном плане пребывают в состоянии детства. Кроме того, примитивные народы характеризуются преимущественно правополушарным строем психики, которая обращена в прошлое, что иллюстрируется пушкинскими строками:

*Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Все мгновенно, все пройдет;
Что пройдет, то будет мило*

ФАКТ 4. Очень часто маленькие дети перед тем, как засыпать капризничают, плачут, проявляя некоторое возбуждение. Причина данного поведения традиционно связывается с различными факторами: усталостью, перевозбуждением, страхом, что во время сна он будет один и др.

ФАКТ 5. Авторство термина "стокгольмский синдром" приписывают криминалисту Нильсу Бейероту (*Nils Bejerot*), который ввел его во время анализа ситуации, возникшей в Стокгольме во время захвата заложников в августе 1973 года. Механизм психологической защиты, лежащий в основе стокгольмского синдрома, был впервые описан Анной Фрейд в 1936 году, когда и получил

название "идентификация с агрессором". Некоторые исследователи полагают, что стокгольмский синдром является не психологическим парадоксом, не расстройством (или синдромом), а скорее нормальной реакцией человека на сильно травмирующее психику событие [Turner, 1985; Slatkin, 2008; Stockholm syndrome, 2008; Бартол, 2004, с. 289].

Данный феномен, не включённый ни в одну международную систему классификации психиатрических заболеваний, описывает травматическую связь, в основе которой находится взаимная или односторонняя симпатия, возникающая между жертвой и агрессором в процессе захвата, похищения и/или применения (или угрозы применения) насилия. Считается, что под воздействием колоссального психологического шока заложники (мученики) начинают сочувствовать своим захватчикам, оправдывать их действия, и в конечном счете отождествлять себя с ними, иногда перенимая их идеи, что может приводить к тому, что они начинают считать свою жертву необходимой для достижения "общей" цели. Данный синдром, который иногда имеет место на бытовом уровне, известен также и под такими терминами, как "синдром идентификации заложника" (*Hostage Identification Syndrome*), "синдром здравого смысла" (*Common Sense Syndrome*), "стокгольмский фактор" (*Stockholm Factor*), "синдром выживания заложника" (*Hostage Survival Syndrome*) и др.

ОБЪЯСНЕНИЕ ФАКТОВ 4, 5. Эмоциональные процессы, как и все без исключения процессы во Вселенной, реализуются волновым образом, то есть они пребывают в колебательном режиме: изменяют свои параметры по синусоидальному закону. Поэтому всякое торможение и снижение психоэмоционального напряжения в состоянии сна (медленной его фазы) должно сопровождаться его предварительным повышением. Таким образом, перед сном, в котором наблюдается усиление процессов торможения, у детей (у которых психоэмоциональные процессы, в отличие от взрослых, обычно протекают более интенсивно) на короткое время имеет место некоторый психоэмоциональный всплеск, который может привести к капризам и другим реакциям кратковременного возбуждения нервной системы.

По этой же причине смерть как процесс глубочайшего уменьшения активности всех форм жизненной активности сопровождается необычайным усилением жизненного тонуса. При этом предсмертное критическое состояние, вызывающее всплеск энергии, может приводить к тому, что человек начинает любить окружающую среду, в том числе и людей, причастных к его уничтожению, о чем иногда повествуют некоторые писатели. В момент смерти в кровь выбрасываются недифференцированные клетки крови. Такой взрыв энергии приводит и к тому, что у повешенных мужчин наблюдается семяизвержение, вызванное повышением энергетического тонуса, имеющем место в смертельно критические моменты существования человека: ведь если данный тонус в состоянии умирания должен упасть до самой нижней, нулевой, отметки, то синусоида колебаний энергетического тонуса перед этим падением в нуль должна подняться до своих наивысших параметров. По этой же причине в госпиталях у умирающих солдат фиксируется повышение сексуальной активности (эрекция члена), поскольку повышение энергетического тонуса зачастую приводит к эскалации базальной (фундаментальной, глубинной) активности организма – сексуальной. В целом, можно сделать парадоксальный вывод: процесс умирания, который сопровождается сильнейшим стрессом, необычайным повышением жизненного тонуса человека, иногда, в случае нормального (не насильственного) умирания организма, приводит к состоянию высшего блаженства²⁰⁶, которое данный организм когда-либо испытывал – это есть закономерный и вполне логический итог жизни человека, который при рождении также испытывает необычайный прилив энергии, когда третья стадия "синтез" в основных чертах повторяет первую стадию "тезис".

Одной из наиболее эффективных и фундаментальных методик развития ребенка выступает **каллиграфическая методика творческого развития и оздоровления личности**

Если в советских школах чистописание (каллиграфию) в конечном итоге исключили из учебных программ, то в Японии и Китае каллиграфия получает второе рождение.

²⁰⁶ В подавляющем большинстве случаев после клинической смерти у людей в памяти остаются в основном положительные эмоции, даже если к этой стадии привели очень болезненные повреждения. К такому выводу пришли бельгийские учёные, проанализировавшие рассказы переживших это явление пациентов и сопоставившие их с активностью мозга в бессознательном состоянии. Люди, имевшие столь необычный опыт, описывали его как богатое эмоциями переживание с ощущениями, не соответствующими телесным, и туннелями света (<http://www.vesti.ru/m/doc.html?id=1734170>).

"В 80-х годах крупнейшая японская компания, занимающаяся выпуском бытовой и профессиональной электроники, – начиная переходить к нанотехнологиям, провела во многих странах любопытный эксперимент. Искали, какие методики можно использовать в данном регионе и в данной культуре для подготовки специалистов будущего в разных направлениях. Программа длилась долго. Её финансировали более 10 лет.

Когда собрали данные, организаторы эксперимента были потрясены. Всем требованиям в наибольшей мере отвечала каллиграфия. Поэтому компания рекомендовала ввести каллиграфию с 1-го по 11-й класс во всех школах и вузах, независимо от специализации образовательного учреждения. Чтобы сформировать те самые качества, необходимые будущим специалистам в области инновационных технологий.

Вот ещё один интересный факт из современной японской жизни. Многие крупные фирмы Японии приглашают в обеденный перерыв учителей (сенсеев), которые занимаются с сотрудниками каллиграфией по полчаса в день. Руководители компаний считают это весьма недешёвое занятие полезным не только для здоровья, но и для развития творческого потенциала специалистов. И ведь никто не сможет поспорить с тем, что японцы – самая работоспособная нация, к тому же самая продвинутая и креативная в области инновационных разработок. Безусловно, здесь заслуга не только каллиграфии. Но совершенно очевидно, что это – следствие бережного отношения японцев к своей истории, традициям и корням, духовному и физическому здоровью нации.

Китайские же специалисты раскрывают эту тему в ещё более неожиданном ракурсе. В своей статье "Каллиграфия и здоровье" доцент Пекинского института графической коммуникации Юань Пу рассказывает о влиянии каллиграфии на мозговую активность в целом и даже на продолжительность жизни.

Считается, что из всех видов произвольных действий акт письма – наиболее сложный и трудоемкий. Положение пальцев, ладони и запястья для правильного обхвата пера, правильное положение запястья и руки в воздухе при письме, движения пером, – все это не только тренирует мышцы рук и нервы, но и затрагивает все части тела: пальцы, плечи, спину и ноги.

Каллиграфические упражнения по своей сути напоминают гимнастику цигун, которая "изменяет телосложение, двигает суставы".

Этот процесс влияет на психическое и физическое здоровье, развивает тончайшие мышцы рук, стимулирует работу мозга и воображение. Процесс письма также восстанавливает дыхание.

Каллиграфия заставляет правую мозговую долю чувствовать правильность линий, структуру симметрии, ритм и темп, развивает внимательность, наблюдательность и воображение.

Юань Пу пришел к выводу, что студенты, которые изучают каллиграфию, гораздо быстрее остальных воспринимают и запоминают информацию. А то, что каллиграфия продлевает жизнь, – научно доказанный факт. Современный каллиграф Су Цзусиань прожил 110 лет, Дон Шупин жил до 94 лет. Создатель шрифта Ци Гун, современный каллиграф, бывший член Китайской ассоциации каллиграфов, прожил 95 лет.

Другой китайский специалист, профессор Генри Као, делает ещё более смелые выводы на основе проведенных исследований: практически нет таких болезней, которые нельзя было бы вылечить каллиграфией. Результаты показывают, что пациент, практикующий занятия каллиграфическим письмом, испытывает расслабление и эмоциональное спокойствие, выражающиеся в равномерном дыхании, замедлении пульса, снижении кровяного давления и уменьшении мускульного напряжения. Улучшаются ответная реакция, способность к дифференциации и определению фигур, а также способность к ориентации в пространстве.

Практические и клинические исследования показали положительное влияние лечения каллиграфическим письмом при поведенческих расстройствах пациентов, страдающих аутизмом, синдромом нарушенного внимания, дефицита внимания и гиперактивностью.

Более того, развивалась способность к логическому мышлению, рассуждению у детей с небольшой умственной отсталостью; также укреплялась память, улучшались концентрация, ориентация в пространстве и координация движений у пациентов с болезнью Альцгеймера.

В то же время методика была успешно применена к больным с психосоматическими расстройствами при гипертонии и диабете и таких психических заболеваниях, как шизофрения, депрессия и неврозы: у них улучшался эмоциональный фон.

Для сравнения: в современной российской школе на такой предмет, как правописание, выделяется один час в неделю, а во времена Императорского Царскосельского лицея Александр Сергеевич Пушкин занимался каллиграфией 18 часов в неделю.

Но не только на Востоке и в Европе изучают влияние каллиграфии на здоровье. О её воздействии на человеческий организм уже давно знают и отечественные специалисты. В течение 15 лет в Петербурге работала школа каллиграфии, созданная группой энтузиастов для детей с отклонениями в умственном развитии. Образовательный процесс в ней основывался на русских методических материалах XIX века. Основной принцип этого процесса заключался в следующем: прежде чем заниматься науками, искусством и ремеслами, необходимо с помощью каллиграфии заложить крепкий фундамент – основу, состоящую из трёх важных элементов: терпения, умения работать и волевого импульса.

Ученикам запрещалось с 1-го по 11-й класс пользоваться шариковой ручкой. Любой урок начинался с 15 минут занятий каллиграфией. Результат был очевиден уже к 7–8-му классу. Специалисты, глядя на письменные работы учеников, не верили, что так могли писать дети, к тому же с психическими и физическими отклонениями, настолько красивой, четкой и упорядоченной была форма письма.

У этих детей раскрывались способности к математике, поэзии и искусству. После окончания школы многие из них поступали в лучшие вузы Петербурга, получали гранты на обучение за границей. Некоторым ребятам в итоге снимали инвалидность.

Художники дают каллиграфии разнообразные поэтические сравнения и определения. Одни видят в искусно прописанных буквах застывшую музыку и её ритм, другие – пластику танца" (subscribe.ru/group/formula-schastya/12500868/).

Один из важнейших аспектов каллиграфической методики обучения связан с тем, что во время написания иероглифов и слов ребенок **задерживает дыхание, что выступает физиологической основой медитации.** Требуется всего одна-две минуты замедленного дыхания, чтобы увеличить волевой резерв, -- что вполне доступно при любом волевом испытании. Нейробиологи обнаружили, что, когда вы просите мозг медитировать, он учится не только лучше медитировать, но и приобретает целый набор важных навыков самоконтроля, включая внимательность, собранность, умение справляться со стрессом, контроль над импульсами и самосознание. Люди, которые регулярно медитируют, не просто успешней в этих сферах. Со временем их мозг начинает работать как отлаженная волевая машина. У них больше серого вещества в префронтальной коре и в зонах мозга, отвечающих за самосознание.

Другой эффективной методикой развития ребенка является ***ментальная арифметика Соробан как методика функциональной интеграции полушарий головного мозга.***

Обучение в современных школах направлено преимущественно на развитие левого полушария. Оно отвечает за логическое мышление и интеллект, оставляя без внимания правую часть, которая помогает эмоциональному и творческому развитию. Перекос в одну сторону приводит к проблемам.

Ментальная арифметика основана на специальной методике устного счета и помогает развивать оба полушария головного мозга. Основана, но между устным счетом и ментальной арифметикой не стоит ставить знак равенства. Устный счет – это скорее инструмент, а сама ментальная арифметика упор делает на одновременное развитие обоих полушарий головного мозга.

На первоначальном этапе дети учатся считать с помощью абакуса. Это древние японские счеты, с которыми ребенок сначала учиться работать физически, а потом – в воображении. Но одного абакуса недостаточно, так как современные дети умеют отлично пользоваться планшетами, телефонами, ноутбуками и цифровой мир им интересен и понятен. Поэтому с первых занятий в

продвинутых центрах ментальной арифметики обучение и выполнение домашних заданий происходит с помощью онлайн платформы с различными уровнями заданий для разных возрастов.

Обучение целесообразно начинать с 5 лет, в академии ментальной арифметики Амакидс занимаются дети до 16 лет. Методика построена таким образом, что одновременно ребенок учится выполнять другие задания (например, читает стихи, делает физические упражнения или танцует), информация усваивается быстрее, улучшается память и способность к концентрации. Как результат – повышается успеваемость в школе по всем предметам. А главное (и это отмечают все родители, дети которых занимаются ментальной арифметикой) – возрастает мотивация, самостоятельность, ответственность, ребенок счастлив от того, что его успехи в школе и в жизни становятся явно заметными.

Как говорится в методической части школы Соробан, наилучший способ перевести цифры из абстрактных закорюк в значащий образ – это представление в виде счет. Поставлена задача – научиться работать 2-мя полушариями мозга одновременно. Как научить точное полушарие работать с образами, а образное с цифрами? Как мы представляем цифры в голове? Абстрактные, непонятные, ничего не значащие символы. Похожие на лебедь, змейку и тд. Именно так видел бы их незнакомый с арабскими цифрами инопланетянин. Как происходит сложение $2+3$ – из 2-х непонятных символов появился третий непонятный. И так, любая арифметическая операция в традиционном понимании осложняется ненужной операцией по декодированию цифр в звучание (пусть и про себя), после переброс результатов в левое полушарие, вычисление, переброс в правое полушарие и , в конце концов, опять в кодирование звучания в символ.

А не слишком ли тернист путь для, казалось бы, простой операции? Как ребенок видит цифры на счетах? Символы, которые он может зарисовать, которыми ведает исключительно правое полушарие, уже имеют для него значение. Арифметическая операция – это трансформирование, изменение, одного символа в другой. Распознавание цифры. Наше образное полушарие мозга загружено. И его работой курирует точное, левое полушарие.

Мы нашли посредника, который включает синхронную работу полушарий одновременно. Одно из отличий нашей школы от традиционных, японских в том, что работа на счетах осуществляется одновременно 2-мя руками. Данная техника немного сложнее для изучения , однако наша цель ведь не в том, чтоб за 10 секунд ребенок складывал 8 а не 7 чисел, а в том чтобы развить его. Синхронная работа 2-х рук помогает синхронности работы полушарий.

В японских счетах соробан 5 косточек на разряд и в результате человек именно "видит" а не "распознает" цифру. Еще пара слов – почему мы не пользуемся традиционными для нашей земли счетами с 10 косточками. У этих счет 2 недостатка. Во-первых в традиционных счетах одно и то же число можно представить 2-мя различными способами, а это уже ведет к путанице. Во вторых наш мозг так устроен, что способен «сфотографировать» до 7 предметов одновременно. С большим количеством необходимо будет уже включать запоминание и перечисление. В японских счетах соробан 5 косточек на разряд и в результате человек именно "видит" а не "распознает" цифру.

В Японии, ментальная арифметика уже давно включена в обязательную школьную программу (subscribe.ru/group/na-zavalinke/12907674/?utm%5Fcampaign=subscribe%2Dgroup%2Dgrp&utm%5Fsource=subscribe%2Dgroups&utm%5Fmedium=email); (<http://soroban.ru/>)

ВЫВОДЫ

У маленький детей, которые характеризуются правополушарным многозначным, мистическим "дикарским" мышлением (ориентирующимся на "принцип реальности" Ж. Пиаже и З. Фреда), противоречивые воздействия, как правило, не формируют **расщеплено-шизофренической модели 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 шизофренизации.

Как видим, следует понимать, что амбивалентное воздействие (с эффектом "двойного зажима") выступает необходимым воспитательным ресурсом для маленьких детей (до 6-7 лет), у которых доминирует многозначное правополушарное отражение и освоение мира. В то время как во время интенсивного формирования однозначного левополушарного "расщепляющего" мышления (дети,

молодые люди 7-18 лет) такое воздействие с "двойным зажимом" может приводить к формированию у человека "расщепленной" шизофренической модели восприятия мира.

Возможно, именно этот последний негативный результат определил один из существенных аспектов традиционной парадигмы воспитания, согласно которому считается, что 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 возвращается 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**, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед человеком в истинном свете драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающуюся многовекторной же и парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью, 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]).

Именно 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, 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 окружению 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, Кальдер, 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 исчезает 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, Кальдер, 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. 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" [*Эпли, 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, Кальдер, 2008, с. 17*]. Именно поэтому "раннее 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, Кальдер, 2008, с. 20*].

Весь пафос **Вальдорфской педагогики**, выраженный через приведенные выше принципы, предполагает, что ребенок несет в себе источник глубинной 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 японскую пословицу, согласно которой в 5 лет ребенок – гений, в десять – талантливое существо, в 20 лет – обычный человек.

Отметим, что в основу педагогической концепции Вальдорфской педагогики положено религиозно-философское учение Р. Штайнера – антропософия, согласно которому "Я" человека первоначально обнаруживается в минеральном царстве в "разлитом" состоянии. Жизнь, развиваясь от минералов и растений в направлении животного мира и человека обнаруживает процесс концентрации принципа "Я". Данная сентенция соответствует каббалистическому принципу: "камень превращается в растение, растения – в животное, животное – в человека, человек – в дух".

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, самоопределению, 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 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 таких школ. В Вальдорфской школе 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 гегельнистический метод познания, которой предполагает познание мира через познание себя и наоборот. 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 южноамериканских 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.

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 котятками, котятка плачет 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 рождаем 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 человеческому устройству общества, к миру без насилия и страдания".

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 страхи.

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/*).

ЛИТЕРАТУРА

Бартол Курт. Психология криминального поведения. – М.: Olma Media Group, 2004. – 352 с.

Борисов С. Б. Энциклопедический словарь русского детства. — Т. 1, 2. — Шадринск: Изд-во Шадринского пединститута, 2008. — 1024 с.

- Борисов С. Мир русского девичества: 70—90 гг. XX века — М.: Ладомир, 2002. — 343 с.
- Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. — М.: Медицина, 1988. — 288 с.
- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. — Житомир: Рута, 2016. — 622 с. URL: <http://www.klex.ru/l4c>
- Вознюк А.В. Новая парадигма дошкольного образования: монография. — Житомир, 2017. — 254 с. URL: <http://www.klex.ru/lvr>
- Вознюк А.В. Новое понимание дошкольного воспитания // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. — Государственный социально-гуманитарный университет. — Коломна: ГСГУ, 2017. — С. 21-25.
- 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.
- Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. — 1999. — № 2. — С. 101-106.
- Кон И. С. Мальчик — отец мужчины. — М.: Время, 2009. — 704 с.
- Кон И. С. Ребёнок и общество: историко-этнографическая перспектива — М., 1988.
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. — М.: Генезис, 2003. — 207 с.
- Леонгард К. Акцентуированные личности. — К.: Вища школа, 1981. — 392 с.
- Мид М. Культура и мир детства. — М.: Наука, 1988. — 429 с.
- Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. — Л.: Изд. ЛГУ, 1983. — 167 с.
- 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.
- Оглоблин А.К. Некоторые аспекты традиционной социализации детей у яванцев // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. — М.: «Наука». Главная редакция восточной литературы, 1988. — 191 с. — С.5-38.
- Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2008.
- Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф. — К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. — 144 с.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — 419 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.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. — М.: Прогресс, 1987. — 272 с.
- Русские дети: иллюстрированная энциклопедия — СПб.: Искусство-СПб, 2006. — 566 с.
- Русское детство XIX-XX вв.: культурно-антропологический словарь. — Т. 1, 2. / Составитель С. Б. Борисов — СПб.: Дмитрий Буланин, 2012. — 1632 с.
- Тюленев П.В. Считать раньше, чем ходить: от 0 до 7. — Чебоксары, Изд. "Чувашия", 1998. — 72 с.
- Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — СПб.: СПбГУП, 2011. — 36 с.
- Шангина И. И. Русские дети и их игры. — СПб., 2000.
- Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 1996. — 589 с.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. — М., 2006. — 352 с.
- Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии — М.: Наука, 1992. — 191 с.
- Ибука М. После трех уже поздно. — М.: Просвещение, 1992. — 213 с.
- Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского. — — К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. — 144 с.
- Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. — М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983.
- Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. — М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.
- McCord, Joan (2007). Geoffrey Sayre-McCord, ed. Crime and Family : selected essays of Joan McCord. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Slatkin Arthur. The Stockholm Syndrome Revisited // The Police Chief Magazine, Vol.LXXV, No.12, December 2008;
- Sperry R. W. Hemisphere Deconnection and Unity in Conscious Awareness. — American Psychologist, 23, 1968. — P. 723–73.

Stockholm syndrome: psychiatric diagnosis or urban myth? // *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Volume 117, Issue 1, pages 4-11, January 2008.

Turner James T.. Factors Influencing the Development of the Hostage Identification Syndrome // *Political Psychology*, Vol.6, No.4, 1985, pp.705-711.

3.10. ПАРАДИГМА ОБУЧАЮЩЕЙ СКАЗКИ: РОЛЬ МЕТАФОРЫ, МИФА, СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

Основной постулат, с которым естествоиспытатель подходит к пониманию природы, – это тот, что в природе вообще есть смысл, что ее возможно осмыслить и понять, что между законами мышления, с одной стороны, и строем природы, с другой, есть некая предустановленная гармония. Без этого молчаливого допущения невозможно никакое естествознание.

Л. С. Берг

Я все больше убеждаюсь, что образное видение мира и попытки передать чувство красоты словом – это душа и сердце детского мышления. Детское мышление – художественное, образное, эмоционально насыщенное мышление. Чтобы ребенок стал умным, любознательным, нужно в раннем детстве дать ему счастье художественного виденья мира... Дети понимают идею лишь тогда, когда она воплощена в ярких образах

В.А. Сухомлинский ("Сердце отдаю детям")

В науке необходимо воображение. Оно не исчерпывается полностью ни математикой, ни логикой, в нем есть что-то от красоты и поэзии

Мария Митчелл, американский астроном (1818 – 1889)

Ежедневное слушание историй и сказок не только обогащает словарный запас ребенка, но и стимулирует его фантазию и силу созидания

Р. Патцлафф, Т. Кальдер [Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 75].

Сказка не пустая складка, в ней, как и вообще во всех созданиях целого народа, не могло быть и в самом деле нет ни нарочито сочинённой лжи, ни намеренного уклонения от действительного мира... Чудесное сказки есть чудесное могущественных сил природы

А.Н. Афанасьев, выдающийся русский собиратель фольклора, исследователь духовной культуры славянских народов

Недостаточность логики в обыденном языке восполняется использованием метафор. Логичность и метафоричность текста – это два дополняющих друг друга его проявления"

В.В. Налимов

Сказка ложь, да в ней намек...

А.С. Пушкин

Обучение в молодости – резьба на камне, в старости – черчение на песке

Древнее изречение

Ко всеобщему удивлению, Мастер не одобрял идею религиозного воспитания молодежи. Когда ученики попросили его объяснить свою точку зрения, он сказал: "Сделайте юноше прививку – и вы убережете его от заболевания истиной, когда он повзрослеет"

Энтони де Мелло ("Одна минута мудрости")

Сейчас для полноценного воспитания детей чтение сказок, игры с элементами перевоплощения, театральные представления, хорошие фантастические фильмы, наряду с этикой и верой в Бога, должны становиться необходимым элементом воспитания. Все это ждет нас в ближайшем будущем.

С.Н.Лазарев ("Диагностика кармы", 1996, кн.2, с. 204-205)

... дети искренне смеются в день около 400 раз, а обычный взрослый – 10–20 раз максимум, включая и улыбки. Дети могут заниматься творчеством – рисовать, лепить – просто так, получая удовольствие от процесса. Едва ли вы найдете взрослого, который будет этим заниматься, не ожидая ничего взамен – деньги, победу на выставках, славу и т. д.

Дети живут, как правило, осознанно, настоящим, не стесняясь выражать свои эмоции. Ребенку для полноценного развития, кроме здорового питания, внимания и заботы, необходима эмоциональная близость с обоими родителями.

Взрослые живут механически, постоянно мечтая о будущем и сожалея о прошедшем, как правило, никогда не бывая в настоящем. Надевая различные маски, они едва ли ответят на вопрос, кто же они есть на самом деле. Дети постоянно задают вопросы и очень открыты к получению новых знаний. У большинства взрослых годов к 40 (но приводилась оговорка, что у всех это по-разному – у кого-то со школьных времен, у кого к 35–40 годам) формируется свое мировоззрение, от которого они с огромным трудом, а зачастую никогда не отказываются. Любое событие они трактуют через свой опыт, свое видение, редко задают искренние познавательные вопросы.

... современная педагогика во многом губительна для детей: их настраивают на результат, прививают свое, весьма относительное понимание хорошего и плохого, погружают всех в усредненные условия, совершенно не дают им практических знаний. Она авторитарна по своей сути и, что самое главное, совершенно не учит моральным и нравственным нормам. Нет подлинной духовной основы, детей учат потребительскому эгоистичному подходу к жизни, что является катастрофой для личности и для общества в целом. Главная цель современного образования – впихнуть ребенку свод знаний, 95% которых он никогда не использует и, следовательно, быстро забудет. Лишь бы ребенок сдал экзамены по математике, физике и т. д.

Рами Блект ("Путешествие в поисках смысла жизни. Истории тех, кто его нашел")

СУЩНОСТЬ

Одним из откровений современной науки является феномен **потенциально-возможного**, который в неклассической релятивистской физике понимается как фундаментальная характеристика реальности, наряду с **актуальностью**. Кроме того, квантовая физика открыла эффект неразложимого единства фундаментального квантово-фотонного уровня Вселенной, на котором такие аспекты, как единое и множественное, часть и целое, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее, актуально-действительное и потенциально-возможное не дифференцируются.

Данное открытие находит свое воплощение в теории функциональной системы П. К. Анохина, согласно которой хотя поведение и строится на рефлекторном принципе, но оно не может быть определено как последовательность или цепь рефлексов. Поведение отличается от совокупности рефлексов наличием **особой структуры, включающей в качестве обязательного элемента программирование, которое выполняет функцию опережающего отражения действительности**, или феномен симультанного, то есть мгновенного, узнавания, который в психологии помимо "опережающего отражения" получил названия "антиципации", "преперцепции" [Анохин, 1978], "объект-гипотезы" [Грегори, 1972], "преконцепции" [Liprman, 1965], прекогниции и др.). Постоянное сравнение результатов поведения с этими программирующими механизмами, обновление содержания самого программирования и обуславливают целенаправленность поведения.

Опережающее отражение действительности реализуется не только на основе уже сформированного опыта поведения у человека и животного. Можно говорить о **способностях живых существ считывать информацию из будущего**, поскольку это будущее может оказывать влияние на настоящее, о чем свидетельствует упомянутый нами конструкт квантовой физики – "**волны**

будущего", идущие из будущего в направлении настоящего²⁰⁷. Кроме того, квантовая физика открыла эффект неразложимого единства фундаментального квантово-фотонного уровня Вселенной, на котором такие аспекты, как единое и множественное, часть и целое, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее... не дифференцируются [Цехмистро, 1987, 2002]. Важными в этом контексте представляются также и феномены функциональной асимметрии мозга человека, которые обнаруживают способность человека к предвосхищению будущих событий [Брагина, Доброхотова, 1988]. При этом будущее может влиять на настоящее (и прошлое) со всеми причинно-следственными аспектами, которые из этого проистекают²⁰⁸.

Кроме того, здесь уместно говорить о *ретроградном торможении* (когда в процессе запоминания некоторого ряда информационных фрагментов последующие фрагменты, данные для запоминания, влияют на предыдущие, тормозя их запоминание) и некоторых удивительных психологических аспектах рассматриваемого феномена [Видеть будущее реально, 2011]: работа, которая готовится к печати в журнале *Journal of Personality and Social Psychology*, является результатом восьмилетнего исследования Дэрила Бема из Корнелльского университета в городе Итака, штат Нью-Йорк²⁰⁹.

Данный вывод реализуется в плоскости концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека. Принимая во внимание онто и филогенетическую динамику полушарий головного мозга, можно сказать, что, "начав жизнь с обращенности в будущее время, человек заканчивает ее только с обременяющим сознание индивидуальным прошедшим временем. В этом смысле само переживание индивидуальной жизни субъектом может быть представлено как переход от будущего к прошлому" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 180].

Отмеченный парадокс встречается в колоссальном социокультурном феномене – **волшебной сказке**. Так, в сказочном зазеркалье Л. Кэрролла будущее и настоящее существуют бок о бок: "Он сейчас в тюрьме, отбывает наказание, а суд начнется только в будущую среду. Ну, а про преступление он еще и не думал!" [Кэрролл, 2003, с. 215].

Одним из наиболее важных предметов изучения в системе наук о человеке выступает творчество и неразрывно с ним связанная одаренность, поскольку творчество является целью как деятельности, так и развития человека. При этом одаренность и творчество часто понимаются в неразрывном единстве, поскольку признается, что одаренность как некое потенциальное состояние ребенка рано или поздно должна, при соответствующих условиях, трансформироваться в творчество – актуальное состояние человека. Отметим, что многие исследователи проблем творчества и одаренности (А. В. Брушлинский, Н. Г. Гнатко, Г. С. Лейтес, Г. Г. Подъяков, Б.М. Теплов и др.) понимают одаренность как в целом потенциальную сущность, которая должна "проявиться", актуализироваться [Гнатко, 1994].

²⁰⁷ М. Лайтман в "Кабале" пишет, что если бы не было будущего, то аннулировалось бы и настоящее [Лайтман, 1993, кн. 1, с. 65].

²⁰⁸ "Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклянет их перед смертью! – В.Ю Рогожкин" ("Эниология", 2006).

²⁰⁹ Статистическая погрешность опытов Д. Бема составила один шанс на 74 миллиарда. "Я сознательно ждал, пока образуется критическая масса данных, чтобы быть уверенным в том, что это точно не статистическая погрешность", – сказал он. В своей статье, он описывает серию экспериментов с участием более чем 1000 студентов-добровольцев. В большинстве тестов, Д. Бем брал хорошо изученные психологические феномены и просто обращал вспять последовательность их проведения, таким образом, что событие, которое интерпретировалось как причина, происходило самым последним.

В одном из экспериментов, студентам показали список слов, а затем попросили вспомнить слова из него. Потом, они печатали *отобранные случайным образом* слова из того же списка. **Странным образом, студенты лучше вспоминали именно те слова, которые затем им приходилось печатать, а значит, будущее событие повлияло на их способность к запоминанию.**

В другом исследовании, Д. Бем адаптировал эффект "вдалбливания" – когда слово, появляющееся на короткий срок, воздействует на подсознание человека – так называемый 25-й кадр. К примеру, если при просмотре картинка котенка, появляется слово "урод", то человеку понадобится больше времени на то, чтобы решить, что картинка симпатичная, по сравнению с тем, когда появляется слово "красиво". Проведя эксперимент в обратном порядке, Бем обнаружил, что эффект 25-го кадра действует в обоих направлениях.

Эта работа была подвергнута тщательной проверке, как заявил Чарльз Джадд из Колорадского университета в Боулдере, который возглавляет редакционную коллегию журнала *Journal of Personality and Social Psychology* [Bem Daryl].

Употребление метафоры и мифа само по себе выражает **парадоксальную организацию культурно-исторического пространства человечества**.

Как считают некоторые ученые, свойство мифолого-метафорического отражения действительности является едва ли не единственным способом уловить и содержательно определить объекты высокой степени абстракции. То есть, правополушарно-метафорический, многозначный тип постижения мира позволяет сводить воедино научные представления, задавать аналогии и ассоциации между разными системами понятий, формировать общее познавательное "поле" науки, выступая в качестве "эпистемологического доступа" к любому явлению [Арутюнова, 1990].

П. Фейерабенд утверждал, что наука не должна ограничиваться традиционными методологическими объектами, основанными на объективистских идеалах, не способных стимулировать плодотворные исследования [Feyerabend, 1993/1975]. Данные рассуждения помогают понять стремление П. Фейерабенда синтезировать науку и искусство, указывая, что они тесно связаны на метафорической основе [Feyerabend, 2004]. Метафору рассматривают как "приём осмысления чего-либо в терминах чего-либо ещё" [Cameron, 1999, p. 13], поскольку она интегрирует различные явления, обнаруживая их сходства.

Дж. Лакофф и М. Джонсон понимают метафору как средство объединения двух концептуальных сфер (сферу-источник и сферу-мишень), делая возможным осмысление сферы-мишени в терминах сферы-источника, и устанавливая формальную идентичность между ними, заявляя, что "А – это В". Это определение метафоры также включает в себя аналоговое мышление [Lakoff G., Johnson, 1980].

В целом, базовые концепты, используемые в рациональном познании общества, неизбежно метафоричны [Lambourn 2001]. Данный вывод можно проиллюстрировать примерами высокой применимости метафор в математических теориях, где метафоры выступают инструментом познания [Duhem 1974; Bourdieu et al., 1991, p. 194-195]: изучая свет и звук Х. Гюйгенс создал теорию световых волн; рассматривая электричество как тепло, Г. Ом смог приложить детально разработанное знание о последнем для изучения нетронутой области первого. Как видим, здесь наличествуют как сферы-источники (звук, тепло), так и сферы-мишени (свет, электричество). В целом, метафоры реализуют механизм *ars inveniendi* (искусство изобретения и познания мира) [Bourdieu et al. 1991, p. 5], выступая "научными метафорами" [Bourdieu et al. 1991, p. 55], без которых "теории были бы абсолютно бесполезны и не заслуживали бы своего гордого имени" [Campbell 1967; Bourdieu et al. 1991, p. 196]. Дж. Лакофф и М. Джонсон рассматривают метафору как центральное явление нашего мышления и поведения, которая открывает путь к методу познания благодаря образной рациональности, интегрирующей рациональное познание и художественное переживание [Lakoff, Johnson, 1980, p. 202-210].

Нужно сказать и то, что адекватное познание человеком мира предполагает сплавление научного (однозначного, левополушарного) и мифологического (многозначного, правополушарного) типов миропонимания, а это позволяет формировать (обнаружить) подлинную реальность как Истину (ее С.Б. Церетели определил как единство противоположностей), в сфере которой соединяются противоположности и формируется дипластия – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух взаимоисключающихся элементов [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10].

Метафора в процессе мышления проявляется как дипластия, которая реализуется именно благодаря функциональному соединению двух противоположных стратегий познания и отражения мира человеком – правополушарной многозначной и левополушарной однозначной, что дает возможность развить диалектико-парадоксальное творческое видение мира, достичь состояния холостности, недальности, которое в рамках буддистских психотехник трактуется как просветление.

В связи с этим отметим **феномен "знания до познания"** [Крымский, 1991; Смирнов, 1995], когда знания, зафиксированные человечеством на мифологическом уровне оказываются адекватными знаниям, которые обнаруживаются современной наукой. Так не имеющее письменности африканское племя догонов хранит знания о сложной космологической истории, совпадающей с новейшими теориями. Потрясают их знания о системе Сириуса, которая, как утверждают, влияет на земную жизнь. В Англии мы имеем Стоунхендж, древнюю обсерваторию, в размерностях которой

зашифрованы диаметры планет, целочисленные выражения числа "пи", решение квадратуры круга с высокой степенью точности и т.д. [Хокинс, Уайт, 1973]. В древней Индии, Тибете, Перу знали о множественности обитаемых миров [Горбовский, 1971]. Трактат "Дева мира", приписываемый неоплатоникам (3-4 век до н.э.) повествует о самой далекой Ночи из всех ночей. Эта ночь плетет свою сеть быстрым светом, хотя и более слабым, чем солнечный. Ясно, что речь здесь идет о физическом вакууме. В древней санскритской рукописи "Санарантана Сутра-хара" мы читаем описание НЛО как о диске, о чем писал еще Аристотель. В древнеиндийском эпосе "Махабхарата" можно почерпнуть сведения о технических деталях НЛО: "летающие машины имели форму сферы и передвигались по воздуху" [Кузовкин, Семенов, 1990].

СОДЕРЖАНИЕ

В связи с этим рассмотрим один из практических выводов новой холистической парадигмы образования касательно **изменения традиционной парадигмы преподавания точных дисциплин**.

Физика, как и другие точные дисциплины, на первый взгляд, есть наиболее приземленный учебный предмет, который изучается в школе и вузе. Физика имеет дело с постижением конкретных физических явлений, которые можно, прямо или косвенно, зафиксировать экспериментально, а поэтому объяснить и познать.

Однако, при более глубоком и детальном анализе физических феноменов мы рано или поздно сталкиваемся с явлениями, которые не поддаются рациональному пониманию и которые трудно подвести под удовлетворительную объяснительную базу. В качестве примера можно привести феномен корпускулярно-волнового дуализма, обнаруживающего парадоксальные свойства элементарной частицы, способной совмещать в себе два взаимоисключающих физических состояния, поскольку она одновременно является частицей (локализованной в пространстве) и волной (не имеющей строгой локализации). Кроме того, Вселенная на ее фундаментальном квантовом уровне обнаруживает парадоксальный феномен квантово-фотонной интегральности [Цехмистро, 2002].

Можно назвать и многие другие парадоксы современной науки, которые ускользают от логического анализа, выступающего важнейшим инструментом научного исследования. Однако в сфере физических исследований имеют место факты, когда принцип парадоксальности выступает валидным основанием для экспертной оценки физических теорий. Можно привести пример. Известный датский физик Н. Бор в конце 50-х годов после доклада виднейших физиков 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. По-моему, она недостаточно безумна для этого".

Существенно, что мир на его фундаментальном квантовом уровне (на уровне микромира) является единым нерасчленимым комплексом [Цехмистро, 2002], в котором такие понятия и явления, как причина и следствие, единое и множественное, простое и сложное, часть и целое, актуально-действительное и потенциально-возможное, прошедшее и будущее не дифференцируются, что дает право судить о Вселенной как о голографическом универсуме, в котором все существует во всем [Bohm, 1980], в котором каждая элементарная частица, по сути, является всеми элементарными частицами [Марков, 1976, с. 140], что отражает один из принципов синергетики. Данное единство Вселенной находит множество экспериментальных и теоретических проекций. Так, можно говорить о парадоксе Эйнштейна-Подольского-Розена, суть которого в том, что разлетающиеся в разные стороны осколки сложного ядра мгновенно имеют информацию друг о друге, что находит свое отражение в космологии и астрономии [Козырев, 1994].

Возникает вопрос: как изучать физические феномены, которые невозможно понять? Это касается не только частных, но и общих физических категорий, таких как пространство и время, оказывающихся, как учит современная физика, неразрывно взаимосвязанными и способными переходить друг во друга.

Важно отметить, что физическими парадоксами невозможно пренебречь в процессе последовательного изучения физики, иначе такое изучение будет неполным и эклектичным: нет

практически ни одной области физики, в которой не обнаруживались бы парадоксы, причем в наиболее существенных сегментах этих областей.

Поэтому помимо научного мышления в процессе познания физического мира физика как учебный предмет должна учить и парадоксальному мышлению, когда без принципа парадокса в процессе серьезного изучения физики не обойтись. Понятно, что в советской средней и высшей школе парадокс в преподавании точных дисциплин был изгнан: велика была опасность, что парадокс мог завести в мистические тенеты религии. Сейчас, когда педагогическая наука находится на пути смены своей парадигмы, настало время восстановить истинный статус физики, как, впрочем, и математики, ибо высшая математика, которая вырастает из элементарной, также изобилует парадоксами (парадоксы теории множеств, парадоксальная природа трансфинитных чисел, находящихся в процессе бесконечного роста и др.).

Назрела необходимость не только реанимировать парадокс при изучении точных дисциплин, но и ввести специальный предмет – **парадоксология**, подобно мистическому богословию, изучаемому в религиозных учебных заведениях.

В целом, не только при изучении гуманитарных, но и точных наук существенной особенностью процесса постижения мира является применение парадоксального мышления, свойственного религиозно-мифологическому миропониманию, характерному как для сознания представителей древних цивилизаций, так и детей. Человек на заре своей онто- и филогенетической эволюции воспринимает и осваивает мир целостно, синкретично, многозначно, на уровне функций правого полушария головного мозга. Мышлению маленьких детей, как и представителей примитивных сообществ, чуждо логическое противоречие и каузальная однозначность, это – мышление парадоксальное, для которого нет строгого различия между частью и целым, причиной и следствием, существом и его именем (см. книгу *К.И. Чуковского "От двух до пяти"*, а также труды *К. Леви-Стросса, Л. Леви-Брюля* и др.).

Потом на смену парадоксально-многозначному, мистическому (мифологическому) мышлению приходит процесс развития однозначного абстрактно-логичного миропонимания, которое, реализуясь на уровне функций левого полушария головного мозга человека, не терпит логических парадоксов, и для которого причина всегда предшествует следствию, целое – всегда больше частей, а имя человека и он сам не тождественны друг другу (в отличие от представителей древних социумов, которые психизировали реальность). Существенно, что закономерности развития особенностей полушарной асимметрии человеческого мозга позволяют сделать вывод: в дальнейшем, в преклонном возрасте, у человека наблюдается тенденция возврата к парадоксальному мышлению, но на более высоком уровне развития [*Брагина, Доброхотова, 1988; Психологический словарь, 1983, с. 23*]. По существу, старый человек превращается в ребенка, с его пластичной психикой и эмоциональностью, сохраняя при этом личностное начало.

Для абстрактно-логического мышления, являющегося важнейшим инструментом научного познания мира, парадоксально-многозначный аспект мира, обнаруженный современной физикой и математикой, является "книгой за семью печатями". Такое положение укореняется, поскольку традиционная парадигма образования нацелена на развитие левополушарных, абстрактно-логических способностей, особенно на уровне преподавания точных дисциплин. Поэтому существеннейший аспект Вселенной – ее парадоксальная целостность, голографичность, фрактальность, парадоксальный феномен формы живых объектов, выступающей формирующей причинностью морфогенеза и др. [*Bohm, 1980; Sheldrake, 2005*] – во многом остается за пределами учебных программ современной школы. И если раньше данный недостаток восполнялся религиозными институтами общества, то сейчас, когда церковь отделена от государства, школьники и студенты развивают преимущественно однозначное абстрактно-логическое мышление, что способствует формированию дискретно-инструментального и даже, в отдельных случаях, деструктивного миропонимания.

Что же нужно делать в сложившейся ситуации? Во-первых, наряду с развитием у студентов и школьников левополушарных, абстрактно-логических способностей, следует сохранять и развивать парадоксально-многозначные, правополушарные формы мышления, которые находят свою реализацию на уровне сказочно-мифологического пласта человеческой культуры. Для мифа, волшебной сказки, построенных по принципу парадокса, характерны определенные

содержательные и сюжетные закономерности, которые свидетельствуют о глубоком эволюционном смысле сказочно-мифологической традиции.

Во-вторых, мифы и сказки, как выяснилось в последнее время, несут в себе в свернутом образно-метафорическом виде информацию о мире, которая в целом адекватна современным научным представлениям. Очень хорошо об этом написал *Ф. Капра* в книге "*Дао физики*", где он убедительно показывает, что мышление мистика, погруженного в мистические глубины бытия, и физика, изучающего квантовую подоплеку Вселенной, во многом сходно не только в плане содержания (информации о мире, которая в мистической и физической интерпретации схожи), но и в плане движения мысли, которое обнаруживает парадоксальные черты [*Капра, 1994*] и реализует **творческую активность**.

Одним из наиболее важных предметов изучения в системе наук о человеке выступает творчество и неразрывно с ним связанная одаренность, поскольку творчество является целью как деятельности, так и развития человека. При этом одаренность и творчество часто понимаются в неразрывном единстве, поскольку признается, что одаренность как некое потенциальное состояние ребенка рано или поздно должна, при соответствующих условиях, трансформироваться в творчество – актуальное состояние человека. Отметим, что многие исследователи проблем творчества и одаренности (*А. В. Брушлинский, Н. Г. Гнатко, Г. С. Лейтес, Г. Г. Подъяков, Б. М. Теплов* и др.) понимают одаренность как в целом потенциальную сущность, которая должна "проявиться", актуализироваться [*Гнатко, 1994*].

Важнейшим актуализационным ресурсом одаренности является сказка, метафора, миф, что делает важной **сказочно-метафорическую концепцию обучения**, которая опирается на общие диалектико-эволюционные принципы развития [*Вознюк, 2017*].

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 неэнтропийной 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, организуемая 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.

Человек, как на заре существования человечества, так и в период своего раннего детства, отражает и осваивает мир в основном в духе правого полушария, формируя мифологическую реальность [*Пучинская, 1996*], вырабатывая целостное видение мира и развивая оперирующее мифологемами синтетическое знание, которое при его анализе современной наукой оказывается адекватным объективному положению вещей [*Казначеев, Спиринов, 1991; Капра, 1994; Крымский, 1991; Кудрявцев, 1997; Смирнов, 1995*], то есть, язык мифа, в котором мир представляется целостным нерасчленимым единством, а субъект и объект, предмет и знак, вещь и слово, существо и его имя, происхождение и сущность, причина и следствие, начало и принцип, актуальное и потенциальное, часть и целое, простое и сложное, естественное и сверхестественное... так или иначе сливаются воедино [*Мифологический словарь, с. 653–654*], – этот язык мифа может получать научную

интерпретацию. При этом то, что в рамках мифа, эпоса, легенды существует слитно и не подчиняется принципу причины-следствия (классического детерминизма), в рамках научного миропонимания может быть представлено как существующее отдельно и причинно-обусловленно. Соединение мифа и науки обнаруживает принцип культурно-исторической непрерывности бытия человечества, знания которого о мире оказываются существующими от века в свернутой мифической форме, ассоциативно-метафорически организованной, способной трансформироваться в научно-теоретические схемы в процессе развития человеческого общества.

Этот процесс является магистральным путем развития человеческого сознания, тем более, что мифо-эпические повествования близки реальному положению вещей. В связи с этим можно привести слова профессора Варшавского университета Зелинского, который "в своих интересных исследованиях о древних мифах, пришёл к заключению, что герои этих мифов вовсе не легендарные фигуры, но реально существовавшие деятели. К тому же заключению пришли и многие другие авторы, таким образом, опровергая материалистическую тенденцию прошлого столетия, которая пыталась изображать всё героическое лишь какими-то отвлечёнными мифами" (Н.К. Рерих, "Легенды").

А.Н. Афанасьев, выдающийся русский собиратель фольклора, исследователь духовной культуры славянских народов, не проводил границы между сказочными и историческими эпическими повествованиями, между сказками и былинами. Он был убеждён, что былинные и сказочные герои (Жар-птица, ковёр-самолёт, шапка-невидимка, Кощей бессмертный, Баба Яга, русалки и водяные...) – не фантастический вымысел, а живая реальность.

Е. П. Блаватская в "*Тайной Доктрине*" рассказывает о французском историке Августине (Огюсте) Тьери (1795 – 1856), который "сделал честное признание", что "*лишь в легенде заключается настоящая история; ибо... "Легенда есть живая традиция, и трижды из четырёх случаев она вернее того, что мы называем Историей"*.

Сам феномен функциональной непрерывности полушарий головного мозга (правое из которых осваивает мир благодаря сказочно-метафорическим средствам, а левое – на основе абстрактно-логических структур) предполагает единство мифа и науки, их взаимное обращение, когда миф может получать научное понимание, а сама наука использовать "научные мифы", что показал в своей книге "*Структура научных революций*" Томас Кун.

Следует заметить, что, как считают некоторые ученые, свойство мифолого-метафорического отражения действительности является едва ли не единственным способом уловить и содержательно определить объекты высокой степени абстракции. То есть, правополушарно-метафорический, многозначный тип постижения мира позволяет сводить воедино научные представления, задавать аналогии и ассоциации между разными системами понятий, формировать общее познавательное "поле" науки, выступая в качестве "эпистемологического доступа" к любому явлению [Арутюнова, 1990].

Нужно сказать и то, что адекватное познание человеком мира предполагает сплавление научного (однозначного, левополушарного) и мифологического (многозначного, правополушарного) типов миропонимания, а это позволяет формировать (обнаружить) подлинную реальность как Истину (ее С.Б. Церетели определил как единство противоположностей), в сфере которой соединяются противоположности и формируется дипластия – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух взаимоисключающихся элементов [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10].

Понятно, что дипластия реализуется именно благодаря функциональному соединению двух противоположных стратегий познания и отражения мира человеком – правополушарной многозначной и левополушарной однозначной, что дает возможность развить диалектико-парадоксальное творческое видение мира, достичь состояния холмности, недуральности, которое в рамках буддистских психотехник трактуется как просветление. Данное состояние реализуется в процедуре работы человека с обучающей сказкой. Поясним данное утверждение.

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 мира, выступая при этом особым культурологическим феноменом [Большунова, 1995].

Конкретно-образная синтетическая "ткань" сказки может получать аналитическую проекцию, а 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 чего 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.

Наиболее отчетливо сказка как форма научения представлена в *Новом Завете* в виде притч, где конкретный образ и его интерпретация показаны как сосуществующие. В сказке право интерпретации отдается читающему или слушающему. Данное право реализуется им на том или ином уровне познавательный "притязаний", в тех или иных концептуально-теоретических формах. При этом сфера научных смыслов, извлекаемая в процессе такой интерпретации, практически безгранична. Более того, эмоционально-образный, конкретно-чувственный настрой сказки может явиться условием для решения проблемной задачи, ибо, как показали экспериментальные исследования, состояние эмоциональной активации включено в процесс решения проблемы, выполнения тех или иных действий. А сама эмоция (как явление правополушарной активности) выступает предваряющим этапом формулирования решения задачи [Тихомиров, 1984], являясь "топливом" для психофизиологического "котла", где готовится это решение, и где логическое знание присутствует в "свернутом", "зашифрованном" виде.

Сказка, миф при этом понимаются как специфическая форма подсознательных ("врожденных") архетипических идей, "мыслительных матриц" человечества.

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" [Запорожец, 1974, 1978].

А. Ф. Косарев, подчеркивая эвристическую значимость мифологии, выделяет образность как характерную черту мифологического мышления, отмечая, что это мышление есть "единство чувственного (образа) и рационального (идея), единство настолько полное, что одно здесь неотделимо от другого" [Косарев, 2000, с. 98], и мифологическое познание не испытывает ни малейшей потребности отделить идею от образа. Научное же познание представляет идею в абстрактном виде и потому отделяет ее от образа, а затем прилагает массу усилий, чтобы восстановить их былое единство, но восстанавливает его только механистически, присоединяя образ к идее лишь в качестве иллюстрации.

Как отмечает Александр Проханов, "В русских волшебных сказках зло всегда уступает добру. Добрый витязь воскрешает поцелуем спящую царевну. Молодильные яблоки возвращают старику юность. Ковёр-самолёт преодолевает бесконечные расстояния. Живая вода побеждает смерть. Всё это – мечта об идеальном бытии, имя которому – справедливость".

Нужно сказать, что одна из краеугольных задач восточных медитативных психотехник есть активизация правополушарных ("созерцательных") способностей, освобождение человеческого сознания от опеки дискурсивного левополушарного мышления, которое занимает преобладающее место в системе психической деятельности современного человека: недаром левое полушарие называют доминантным. Сказка как способ соединения актуально-действительного и потенциально-возможного посредством оперирования виртуальной реальностью, испещренной различными метаморфозами, переходами одного в другое, позволяет сформировать способность "надситуативного", творческого отражения действительности, способность видеть целое раньше частей, выходить за границы непосредственной данности, преодолевать ограниченность однозначных конструкций "внешней целесообразности" [Кудрявцев, 1997].

Выход в сферу многозначного парадоксального понимания мира позволяет видеть в вещах необычные качества и использовать их в функциях, им не свойственных. Единство банального и необычного, которое здесь обнаруживается, формирует диалектически-парадоксальное мировоззрение, развивает способности к спонтанно-творческому поведению, характерному, как полагает А. Маслоу, для самоактуализованной личности. Призыв к полному использованию эволюционных ресурсов правого полушария, когда мы не спешим переходить к левополушарным формам деятельности (то есть, попросту игнорируем принцип "опережающего развития", ресурсы которого эффективно использует Вальдорфская школа), может показаться странным в наше время – время информационного бума, когда, казалось бы, следует всячески ускорять интеллектуальное развитие детей. Однако замедленное психическое развитие ребенка (если причиной этого не выступают психофизиологическая патология или бедное в информационном отношении внешнее окружение) может означать подготовку "плацдарма" для дальнейшего быстрого взлета в ослепительную сферу творчества. Недаром некоторые великие люди (такие, как Ганс Христиан Андерсен, Альберт Эйнштейн, Томас Эдисон, Нильс Бор) характеризуются замедленным развитием в детстве. Причиной замедленного разворачивания некоторых левополушарных способностей у детей с замедленным развитием американские ученые видят именно в функциональном несовершенстве левого полушария [*Педагогика толерантности, 1997*].

Можно предположить, что в данном случае правое творческое полушарие получает возможность полностью раскрыть свой потенциал за счет уменьшения "эволюционного напряжения" в процессе функциональной конкуренции с левым полушарием.

Нужно сказать, что развитие ребенка по сравнению с развитием животного характеризуется замедлением некоторых фаз, когда, как показал Х.Грубер, маленькие котята обнаруживают первые стадии развития стабильного объекта в случае его отсутствия в поле внимания в три месяца. Ребенок же достигает подобного уровня развития только в девять месяцев. Однако при этом котята не продвигаются в своем развитии дальше. В связи с этим Ж.Пиаже задает вопрос, не будет ли в этом случае меньшая скорость развития ребенка фактором его дальнейшего развития? [*Обухова, 1995*].

Итак, можно сделать вывод о том, что назрела настоятельная необходимость в разработке специального психолого-педагогического направления, занимающегося проблемой научающей сказки, актуальность которой неизмеримо возросла вместе с практически полным устранением религиозно-мифологических институтов общества [*Родари, 1978*]. Одна из программных целей данного направления может быть разработка процедур составления научающих сказок и интерпретация уже имеющихся. Приведем пример одной из таких интерпретаций.

Так, в сказках о "*Репке*" и "*Курочке Рябе*" мы можем найти воплощение в форме наглядно-действенного наивного мышления многих математических, физических, философских принципов. Это и законы перехода количества в качество, отрицания отрицания, а также правило последовательного аналитического ("цепного") мышления: "бабка за дедку, дедка за репку...", что, кроме того, дает представление о коллективных усилиях и их кооперативном результате. Это и один из законов теории катастроф ("мышка хвостиком махнула и яичко разбилось"), гласящий, что всякая система может достаточно долго сопротивляться разрушающему воздействию извне за счет внутренних компенсаторных возможностей, пока не исчерпает ресурсы своего "гомеостаза" и не начнет распадаться, причем, данный распад приобретает лавинообразно-катастрофический характер, поводом для которого может послужить самый ничтожный фактор [*Арнольд, 1990*].

Кроме того, данная сказка обнаруживает два типа влияния – сильное и слабое (что обнаруживает экстремальные принципы современного естествознания). Последнее оказывается более эффективным. Дед, Баба и Курочка также выступают троицей, сотворившей мир – золотое яйцо (некий сверхценный творческий принцип), породившее все сущее. Яйцо в данном случае можно понимать и как потенциальную возможность, включающую в себя будущий мир в проекте в виде "куриного" эмбриона. А также как женскую яйцеклетку, которую способен "пробудить" к жизни с помощью "слабого действия" сперматозоид – маленькая мышь с хвостиком. В данном случае обнаруживаем творческую пару – сущность и антисущность, которые порождают мир, подобно расщеплению физического вакуума на частицу и античастицу (нечто и антинечто). Обещание Курочки в следующий раз снести простое яйцо, которое, следует думать, будет быстро разбиваться, можно

понимать как возможность в будущем для Бабки и Детки (а также их приемнику – человеку) прямым образом при помощи сильного усилия порождать мир.

Итак, в данной сказке реализован принцип творения реальности в виде потенции – золотого яйца, которое было порождено Троицей – Дедом, Бабой и Курочкой Рябой. Данная потенция реальности в современном толковании – это ни что иное, как физический вакуум (эфир). Дед и Баба тщетно пытались расщепить (разбить золотое яйцо) физический вакуум с целью порождения сущего. Видимо, золотое яйцо – это золотые пропорции – законы Вселенной, которые, хотя и были сотворены Троицей, но ей не подвластны, а их актуализация осуществляется посредством принципа наименьшего усилия (оптимальные законы естествознания) – мышкой. Потом Курочка Ряба обещает снести простое яйцо, которое Дед и Баба будут в состоянии разбить – то есть породить живую Вселенную посредством расщепления физического вакуума. Таким образом, реальность состоит из Творца (Троицы), ее законов, а также живой материи.

Сказка *по Щучьему велению* выражает, во-первых, идею пантеизма – сакральности природы, в которой можно обнаружить Верховную (божественную) сущность, исполняющую желания – в данном случае Щуку. Во-вторых, в сказке представлено положение, согласно которому исполнение человеческого желания зависит от воли Верховной сущности ("по Щучьему велению, по моему хотению"), когда желания человека исполняются тогда, когда санкционированы волей Всевышнего.

Интересны интерпретации сказок, проведенные С.Н.Лазаревым (*выступление в Москве, 22.03.2009*), автором "*Диагностики кармы*", который сказку ("сказка – модель Вселенной") о Курочке Рябе понимает так: курочка снесла золотое яйцо, выступающее принципом счастья, благополучия. Дед и Баба пробовали это благополучие, и оно было непоколебимо. Однако это нерушимое благополучие было разрушено маленькой мышкой – воплощением маленького фактора, который разрушает большие вещи. Потом Курочка пообещала снести простое яйцо (простое жизненное счастье), которое, вероятно, будет "по зубам" деду и бабе. Мышка – символ невидимых сил, которые являются мощными, то есть Духа, Который решает все. При этом мир воспринимается духовным. На Западе все идет иначе – не мышка, а Супер-герой все решает.

Сказки Ганса Андерсена ("*Оловянный солдатик*" и др.), как полагает С.Н. Лазарев, несут разрушение судьбы, то есть Г. Андерсен ощутил тенденцию благополучия в Европе и на повестке дня была задача разрушения судьбы.

Сказка *о Репке* трактуется С.Н.Лазаревым так: там идет унижение судьбы, принцип воспитания – не получается, старайся, ищи новые коллективные формы. Не отказывайся от мечты, работай.

С.Н. Лазарев в *Колобке* видит очень сильное унижение судьбы, в сказке про *Огниво* – 17-кратное поклонение судьбе. *По-Щучьему велению* – идет гармонизация по трем уровням – важность подсознания, утверждение высшей воли (сначала высшая воля, а потом "мое хотение"), это также приучение человека к тому, что все идет на информационно-духовном плане (слово), а потом реализация материального, когда слово (информационный фактор) может менять органику. Сначала душа и высшие, тонкие планы, а потом материальное. *Царевна-Лягушка* – унижение сексуальных желаний. О *Рыбаке и рыбке* – унижение судьбы и желаний. *Золушка* – гармония души, человек не озлобляется в трудностях, нет претензий к судьбе. *Гарри Поттер* – уничтожение людей, души на четырех уровнях, пожелание людям из-за кумирства своей души – сначала "по-моему хотению, велению", в отличие от сказки *По-Щучьему велению*.

Рассмотрим сказку про "*Колобка*", демонстрирующая маленьким детям тайну сотворения мира, который, во-первых, имеет сферическую форму, во-вторых, создан двумя противоположными аспектами ("дедушкой и бабушкой"), и, в-третьих, создан из "*ничего*" ("по сусекам поскребли").

Кроме того, в данной сказке выражается "рефлекс свободы" И.П.Павлова, который писал, что у животных присутствует стремление преодолевать рамки своего существования и исследовать внешнее пространство.

Былина-сказка о *Илье Муромце* отчетливо демонстрирует детям диалектическую инвариантную схему разворачивания конкретного исторического события, выступая при этом "кодом доступа" (метафорой) к пониманию особой исторической роли славянского этноса: тезис (рождение Ильи – здорового мальчика) – антитезис (паралич, разбивший маленького Илью, который длился 30 лет) – синтез (чудесное выздоровление богатыря Ильи Муромца, сопровождающееся обретением особых физических и духовных качеств).

Интересна и сказка о "**Золотой рыбке**", которая, помимо моральных аспектов, демонстрирует детям не только закон превращения количества в качество, принцип цикличности, но и закон развития человека в направлении Абсолюта: никакие желания и материальные притязания в этом мире не могут удовлетворить даже такое непритязательное существо, как нищая старуха, которая в конечном итоге стремится выйти из предметного поля желаний в область абсолютного, когда желает абсолютизировать само желание, сделав *Золотую рыбку* прислугой "на посылках".

Проанализируем некоторые народные сказки с точки зрения их развивающей роли и информации, которая в них отражена (запрограммирована).

Сказка о **Золотом Петушке** транслирует важную проблему человека, отражающую соотношение внешней и внутренней его агрессии. Золотой Петушок выражает принцип идентификации фактора агрессии. При этом оказывается, что помимо внешней агрессии (в виде разных поползновений на трон главного героя сказки – царя Дадона – со стороны его воинственных соседей) существует и внутренняя агрессия в виде борьбы внутренних аспектов человека: сыновья царя (выражающие его внутренний аспект) убивают друг друга из-за соперничества за некую величайшую ценность – шамаханскую царицу. Впоследствии и сам царь Дадон становится жертвой этой ценности. Таким образом, внутренняя агрессия человека (его внутренний аспект) оказывается более значимой, чем внешняя.

Сказка о **Красной Шапочке**. Э. Берн в книге "*Люди, которые играют роли и роли, которые играют люди*" считает, что данная сказка выражает достаточно универсальный сценарий жизни женщины. При этом сам этот сценарий оказывается абсурдным, поскольку мать отпускает Красную Шапочку в лес, чреватый всевозможными опасностями, одна из которых – Серый волк – воплощение мужского начала. Отношение Красной Шапочки как женщины к данному началу оказывается глубоко амбивалентным и противоречивым. С одной стороны мужское начало воспринимается женщиной как антагонистический ей элемент реальности, а с другой, – в виде Волка, претворившегося бабушкой – как родственный элемент этой реальности. Таким образом, в данной сказке обыгрывается самое важное качество человеческой личности – дипластия. Такая "сбивка" противоположностей – мужского и женского – есть один из развивающих факторов рассматриваемой сказки.

Сказка **Морозко** транслирует эталонный сценарий борьбы добра и зла. Алёнушка, выражающая светлое позитивное жизненное начало, подвергается постоянной агрессии со стороны своей мачехи и ее дочери – темного жизненного начала. Когда же данная агрессия достигает апофеоза – Алёнушку пытаются уничтожить (заморозить в лесу), борьба добра и зла заканчивается победой первого и поражением (посрамлением) второго. Таким образом, борьба светлого и темного жизненных принципов в своей критической завершающей стадии всегда должна приводить к победе света.

Кроме того, в данной сказке транслируются и другие принципы реальности. Один из которых выражает метаморфозу развития негативных качеств Ивана, вдовьего сына, до уровня зверя (медведя) и его обратную трансформацию в человека. Другой жизненный принцип, демонстрируемый в сказке, заключается в способности человека обращать вспять необратимые процессы: Алёнушка, безвозвратно заснувшая ("кто посоха морозильного коснется, тот никогда не проснется"), пробуждается при действии абсолютной жизненной ценности – любви Ивана к Алёнушке.

Сказка **Снежная Королева** выражает принцип манипуляции, или одержания, которое получает Кай под воздействием Снежной Королевы. В результате Кай превращается в холодного рационального эгоиста. Этот ледяной рационализм растапливается под воздействием любви Герды к Каю, и эгоист (нелюдь) снова превращается в человека.

Сказка **Конек-Горбунок**, во-первых, выражает торжество непрагматической жизненной установки в лице Иванушки Дурачка. Данный факт отражает известные библейские изречения ("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) и делает окончательное торжество непрагматических жизненных ценностей не просто рядовым явлением, но явлением, выражающем фундаментальный принцип восхождения к божественному, которое совершается при помощи спонтанно-наивного, искреннего поведения Ивана-дурака, опирающегося

на принцип справедливости и правды. При этом важно заметить, что Василиса Прекрасная, царевна Лягушка, Василиса Премудрая не выходят за муж за царя, генерала, купца, но за Ивана Дурака, Емелю, Федота.

Во-вторых, данная сказка демонстрирует принцип метаморфозного развития и преобразования мира, поскольку Иван Дурак подвергается диалектической триадной трансформации, проходя через три котла – кипящее молоко, кипящую воду, а потом ключевую воду.

В-третьих, Иванушка Дурачек (в сказках *Конек-Горбунок*, *По щучьему веленью*) в силу своего открытого спонтанного способа взаимодействия с миром выражает как творческий алгоритм жизнедеятельности, так и инновационный славянский культурный код: "Абсолютно открытое, непредубеждённое сознание; видит решение там, где его никто не видит"; использует как ресурс то, что никто ресурсом не считает; использует схемы, требующие минимального применения дополнительных сложных ресурсов" (*kramola.info/vesti/rusy/russkie-kulturnye-kody*).

Сказка о *Царе Салтане*. В данной сказке выражен метрический принцип диспозиции (распределения) темных и светлых сил на Земле. Из трех девиц, которые "под окном пряли поздно вечерком", только одна, родившая от царя наследника, есть олицетворение сил света. Две другие девицы оказываются слугами зла. Раскладка сил здесь отражает апокалипсическое "число Зверя" – 666, которое, будучи метрическим символом, должно выражать метрическую же пропорцию темных и светлых сил, а именно, 666 из 1000 (66 из 100, а также 6 из 10, 2 из 3) существ есть сторонники Зверя. Такая же раскладка и у трех девиц, из которых только одна есть представитель света, а две другие – тьмы. Это значит, что 2/3 людей нашего мира представляют зло, что, судя по трагическим событиям в истории человечества, а также в недавней истории, творящейся на наших глазах, вовсе не кажется невозможным. При этом соотношение добра и зла на Земле оказывается противоположным соотношению этих сил на Небесах, поскольку, как утверждается в Библии, от Бога в свое время ниспал Люцифер с третью ангелов. Две трети ангелов при этом остались верными Божьей воле.

Интересными представляются и сказки, где фигурирует *Кащей Бессмертный*, отражающий информацию о модели бессмертия, которая принимает вид матрешки: смерть Кощея заключается в сундуке, который покоится на дереве, находящееся либо на острове, либо на горе. Далее: в сундуке находится заяц, в котором заключается утка. В ней – яйцо, а в яйце – игла, разрушение которое и приводит к смерти Кощея. Как видим, здесь иллюстрируется идея тел (а также чакр – энергетических центров) человека, находящихся одно в другом. Начинает набор тел – игла – обоюдоострая сущность, обладающая двумя полюсами и воплощающая, по всей видимости, первое физическое тело, соотносящееся с первой чакрой – Кундалини. Яйцо символизирует половую сферу человека и соответствующее ей эфирное тело. Утка – астральное тело, заяц – ментальное и т.д.

Важным развивающим фактором сказок является то, что в волшебных сказках реализуются неопределенные, парадоксальные ситуации ("Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что" – призыв к спонтанно-творческому поведению), дается универсальный код морального поведения (сказки об *Иване-дураке*, *Золотой рыбке*, *Щуке*, которая исполняет все желания).

Сказка является средством спонтанно-парадоксального мировосприятия – венца (но одновременно исходной точки) развития человека. Здесь можно говорить о сказках Л. Керрола, а также о традиции символической инверсии, которая в детском словообразовании обнаруживается в виде "перевертышей" ("ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота") [*Чуковский, 1990*]. Сказка может помочь и в изучении истории, поскольку много исторических событий подобны структуре волшебной сказки, которая открывает "широкие перспективы для установления типичных структур исторических событий" [*Еременко, 1995; Пропп, 1986*].

Сказка выступает средством обработки и развития внутреннего кода внутреннего языка ребенка, где слова, как правило, заменяются другими сигналами, наглядными схемами. Дети сталкиваются с серьезными трудностями при переходе от прослушанного текста к аналогичному, но переданному "своими словами", что проистекает из недостаточной сформированности внутреннего языка, в котором слова, понятия, как правило, замещены другими сигналами (образами, метафорами, наглядными схемами и др.) [*Жинкин, 1958*]. Сказка с ее метафорическими средствами выражения и принципиальной обращенностью к правополушарному психическому отражению действительности является надежным инструментом формирования внутреннего языка ребенка.

Гармоничный человек понимается нами как совмещающий правополушарную (многозначную, метафоричную) и левополушарную (однозначную, аналитическую) логику, типы мышления, что реализуется как единство циклического и линейного детерминизма, которое (единство) дает выход в сферу развития парадоксальной диалектической логики и детерминизма, основы которых заложены именно в парадоксальных сказках.

Сказка, выступая эмоционально-образной канвой, по которой социум "вышивает" свои моральные принципы, также является важным средством развития творческих способностей детей младшего возраста, что предопределяется характерными для них особенностями восприятия действительности, прежде всего через призму мифологически-сказочных сюжетов. И если наиболее существенной стороной нашего мира является движение и взаимопревращение, то сказки, изобилующие разными метаморфозами и мифологическо-циклическими событиями, дают ребенку исчерпывающее представление об идее нашего изменчивого, текучего, парадоксального мира.

Не только сказка, но и вообще – метафорические средства языка, в том числе и пословицы, поговорки выступают носителями глубинных принципов Вселенной. Так, пословица "ложка дегтя в бочке меда" повествует об абсолютном и относительном принципах влияния, когда маленькая ложечка способна испортить бочку меда, но не наоборот.

В связи с излагаемым выше приведем некоторые рекомендации, которые даются в книге К.И.Чуковского *"От двух до пяти"*: "Будем развивать природную фантазию или, по крайней мере, не будем мешать ей своеобразно развиваться. Для маленьких ребят очень важно в этом отношении чтение волшебных сказок. Теперь нередко можно встретить родителей, восстающих против сказок. Они не дают их детям, стремясь воспитать трезвых, деловых людей. Я всегда предсказывал таким родителям, что из этих детей не выйдут ни математики, ни изобретатели" (*В.Л. Кирпичев*); "Без участия фантазии все наши сведения о природе ограничились бы одной классификацией фактов. Отношения причин и их действий рассыпались бы в прах, и вместе с тем рухнула бы и самая наука, главная цель которой состоит в установлении связей между различными частями природы, ибо творческая фантазия – это способность быстро образовывать новые и новые связи" (*Джон Тиндаль*).

Обратимся к **В.А. Сухомлинскому**.

"Слово сказки живет в детском сознании. Сердце замирает у ребенка, когда он слушает или произносит слова, создающие фантастическую картину. Я не представляю обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказки" [*Сухомлинский, 1969, с. 29*].

"Не затруднит ли сказка познание истинных закономерностей природы? Нет, наоборот – облегчит. Дети прекрасно понимают, что комочек земли не может стать живым существом, как понимают они и то, что нет Кузнецов-великанов, Бабы-Яги и Кощея Бессмертного. Но если бы у детей не было всего этого, если бы они не переживали борьбу добра и зла, не чувствовали, что в сказке отражены представления человека о правде, чести, красоте – их мир был бы тесным и неуютным" [*Сухомлинский, 1969, с. 58*].

"Сказка неотделима от красоты... Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу. В сказке черпаются первые представления о справедливости и несправедливости. Первоначальный этап идейного воспитания тоже происходит благодаря сказке. Дети понимают идею лишь тогда, когда она воплощена в ярких образах" [*Сухомлинский, 1969, с. 154*].

"Сказка – благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Патриотическая идея сказки – в глубине ее содержания; созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она – творение народа. Когда мы смотрим на дивные фрески Киевской Софии, мы воспринимаем их как частицу жизни народа, творение его могучего таланта, и в нашей душе пробуждается чувство гордости за его творческий дух, мысль, мастерство. Аналогично воздействие народной сказки на душу ребенка. Кажется с первого взгляда, что сказка построена на чисто "бытовом" сюжете: дедушка и бабушка посадили репку.., дедушка решил обмануть волка, сделал соломенного бычка.., но каждое слово этой сказки – как тончайший штрих на бессмертной фреске, в каждом слове, в каждом образе – игра

творческих сил народного духа. Сказка – это духовные богатства народной культуры, познавая которые ребенок познает сердцем родной народ" [Сухомлинский, 1969, с. 154].

"Создание сказок – один из самых интересных для детей видов поэтического творчества. Вместе с тем это важное средство умственного развития. Если вы хотите, чтобы дети творили, создавали художественные образы – перенесите из огонька своего творчества хотя бы одну искру в сознание ребенка. Если вы не умеете творить или вам кажется пустой забавой снизить к миру детских интересов, – ничего не получится" [Сухомлинский, 1969, с. 158].

"Детская фантазия в Комнате сказки неистощима. Стоит ребенку посмотреть на новый предмет, как он уже связывается в его сознании с другим предметом, рождается фантастическое представление, детское воображение играет, мысль трепещет, глаза загораются, речь течет плавным потоком. Учтывая это, я заботился о том, чтобы на глазах у ребят в разных уголках Комнаты сказки были самые разнообразные предметы, между которыми можно установить какую-то реальную или фантастическую связь. Я был озабочен тем, чтобы дети фантазировали, творили, составляли новые сказки. Вот рядом с цаплей, стоящей на одной ноге, – маленький испуганный котенок – детское воображение создало несколько интересных сказок, героями которых стали Цапля и Котенок. А вот маленькая лодка с веслом, рядом с ней лягушка – все само просится в сказку. Пещера с выглядывающим медвежонком, комар и муха – неестественно большие по сравнению с медвежонком (в сказке такое простительно), маленький поросенок и умывальник с мылом – все это не только вызывает у детей улыбку, но и пробуждает фантазию.

Если мне удавалось добиться, что ребенок, в развитии мышления которого встречались серьезные затруднения, придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира, – значит можно сказать с уверенностью, что ребенок научился мыслить" [Сухомлинский, 1969, с. 157].

"У меня записаны сказки, созданные детьми в часы вечерних сумерек. Эти сказки дороги для меня как яркие огоньки мысли, которые удалось зажечь у детей. Если бы не творчество, не составление сказок, речь многих детей была бы сбивчивой и путаной, а мышление – хаотичным. Я убедился, что между эстетическими чувствами и словарным богатством речи детей существует прямая связь. Эстетическое чувство эмоционально окрашивает слово. Чем интереснее сказка и необычнее обстановка, в которой находятся дети, тем сильнее игра детского воображения, тем неожиданнее образы, которые создают малыши. В часы вечерних сумерек мои ученики сложили десятки сказок, которые объединены в рукописном сборнике под названием "Сказки вечерних сумерек" [Сухомлинский, 1969, с. 159].

Отметим, что "**сумеречное время**", соединяющее свет и тьму, выражает сущность парадокса ²¹⁰.

Итак, сказка не только учит парадоксу, но и содержит в себе информацию о существеннейших сторонах мира, его законах. И чем более человек в детском возрасте будет погружен в атмосферу сказки, тем больше глубоких теоретических смыслов он потом сможет открыть и кристаллизовать вместе с развитием абстрактно-логического мышления. Вместе с тем, такой человек будет характеризоваться парадоксально-творческим мышлением, дипластией – способностью, присущей только людям, к соединению в едином мыслительном контексте вещей, которые взаимно исключают друг друга: Н.Бор как-то говорил, что утверждения, которые выражают так называемые глубокие истины таковы, что противоположные им утверждения также выражают глубокие истины.

²¹⁰ Колдуны древности, как отмечает К. Кастанеда, называли время захода солнца "щелью между двумя мирами" [Кастанеда, 1992]. Н.А. Бердяев в книге "Самопознание" пишет, что в сумерки, переходном состоянии между светом и тьмой, обостряется тоска по вечному, по трансцендентному [Бердяев, 1990, с. 48]. В условиях такого перехода значительно повышаются возможности суггестивного воздействия. В связи с этим интерес представляет изречение из Нового Завета: "При заходе же солнца все, имевшие больных... приводили их к Нему; и Он возлагая на каждого из них руки, исцелял их" (Лк. 4, 40; Марк. 1, 32). Можно привести еще один пример, который иллюстрирует положение психологии о том, что гипнобельные фазы возникают во время заката и восхода солнца. Гитлер в своей книге "Майн кампф" писал о том, что высший ораторский талант властной апостольской природы заключается в том, что именно в это время (вечером) ему удается легче всего и наиболее естественным образом покорить новой воле людей [Hitler, 1939]. Е. И. Рерих писала, что подключение к "вибрациям космоса" легче происходит именно на "границе сна" [Рерих, 1992]. О. Клеман верно отмечает, что "в 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 Сирион называет особым откровением, переходящим нам "когда спим без сна и добствуем, не пробудясь до конца" [Клеман, 1994, с. 250]. Кароли Шнееманн, писательница и художница, сообщает, что "источник всех ее произведений скрыт между сном и пробуждением" [см. Криппнер, Диллард, 1997, с. 97].

Процесс развития человека, как видим, требует не только опоры на сказочно-метафорический форпост, созданный в детском возрасте, но и возвращение к этому колоссальному феномену в зрелом возрасте в связи с процессами творчества, в которых образно-метафорический ресурс играет ключевую роль. Такой принцип циклического возвращения выступает важным развивающе-дидактическим алгоритмом²¹¹: как пишет В.Ф. Шаталов, получить знания по всему курсу физики к концу учебного года можно только, если задачи из каждого раздела, постоянно усложняясь, будут возвращать учащихся к ранее изученным разделам на протяжении всего времени обучения.

Таким образом, полное использование ресурсов правополушарной психики, предполагает не только потребность в разработке специального психолого-педагогического направления – *"обучающей сказки"*, но и обоснование новой научно-педагогической парадигмы познания мира, которая сопрягает научно-теоретический и мифо-религиозный стратегии познания и освоения мира человеком, право- и левополушарные типы отражения действительности, чувственное и рефлексивное начала. При этом, полушария головного мозга человека, являющиеся его психосоматичным "фокусом", обнаруживают достаточно простую сенсорно-когнитивную схему восприятия мира, когда все "континуальное" воспринимается преимущественно правым, а все "дискретное" – левым полушарием, при этом в поле "континуально-дискретного" анализа действительности попадают все элементы окружающей действительности, такие, как идея, звук, цвет, форма.

Известно, что информация, которая поступает к нам из внешней среды, тем лучше будет усваиваться, чем шире канал ее восприятия, чем больше анализаторов чувств включаются в процесс ее переработки, что вытекает из фактора синестезии, когда органы чувств могут функционировать совместно, обнаруживая явление синергии. Синергизм в известном смысле есть феномен синхронного, совокупного функционирования тех или иных систем организма, эффект которого во много раз превышает суммарный результат функционирования этих систем, взятых в отдельности.

Таким образом, процесс развития человека должен совершаться на уровне двух взаимосвязанных психических сфер, связанных с право- и левополушарными функциями, которые синергичным образом потенцируют друг друга. Здесь обнаруживается механизм творчества как функционального единства полушарий. Данное единство имеет глубокий естественнонаучный и философский смысл.

НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Под воспитанием, в широком социальном аспекте, понимают воспитательное воздействие на человека всего общества и всей действительности, которая содержит в себе не только положительную направленность, но и конфликты и противоречия; здесь личность может не только формироваться под влиянием социальной среды, но и деформироваться, или, наоборот, закаляться в борьбе с трудностями.

В педагогической практике одной из актуальных является проблема развития нравственных ценностей. Нравственное развитие ребенка осуществляется с рождения и в течение всей жизни, поэтому нравственное воспитание требует глубокого, разумного исследования.

В связи с этим отметим, что в Европе в школьной программе обязательными являются уроки сексуального просвещения. Сексуальное просвещение с начальных классов – это не только еще один из способов развращения детей, но и серьезный удар по детской психике. Приведем пример. Не так давно около десяти подростков-шестиклассников были госпитализированы в ходе такого урока в Германии, некоторые оказались в предобморочное состоянии. Ученице 4 класса стало не по себе на уроке секспросвещения, и она вышла из класса. За что вскоре пришлось отвечать ее родителям в суде.

Особое значение в связи с расширением зрелишных форм воспитания имеет сейчас в контексте воспитания детей такой ресурс, как мультфильмы. В связи с этим приведем материал об их негативном влиянии:

Сегодня все больше родителей ощущают сомнения и угнетающую тревогу по поводу безопасности и полезности новых мультфильмов. В связи с этим возникает вопрос о том, можем ли мы себе представить, чтобы наши бабушки и прабабушки, доверили один из самых важных моментов воспитания детей рассказывать детям сказки – какому то незнакомцу?

²¹¹ Данная *"возвращающаяся педагогика"* получила название "ретропедагогика" (А.П. Вирковский).

В связи с этим рассмотрим анализ некоторых популярных мультфильмов.

Гомосексуалист "Губка Боб Квадратные Штаны"



Сцены из мультфильма "Губка Боб Квадратные Штаны"



Сцена из мультфильма "Телепузики"

Мультсериал **"Спанч Боб"** – это пропаганда примитивности и гомосексуализма, поскольку в нем показаны эпизоды, в которых главные персонажи Губка Боб и его друг – морская звезда Патрик флиртуют и держатся за руки как парень и девушка, спят в одной кровати, а так же в нем есть откровенные сцены и намеки на однополые отношения между ними и между другими персонажами.

Например: один из них, Сквидвард, принимает душ в женской шапочке, увлекается косметикой, окружает себя "женскими" вещами.

Пропагандой гомосексуализма является также эпизод, в котором Патрик и Губка Боб усыновляют маленькую устрицу и вместе ее воспитывают. При этом Губка Боб одет в женскую одежду и является так называемой "мамой", а Патрик – "папой".

Интерес представляет и то, что, как показывают исследования, дети после просмотра этого мультфильма обнаружили повышение уровня агрессивности, уменьшение способности к концентрации внимания, гиперактивность.

Мультсериал "Телепузики" имеет особенно разрушительное влияние на психику ребенка, ибо он создавался под действием тяжелых наркотиков, про что заявил бывший продюсер детского телеканала BBC Сарри Грем. Психологи предупреждают о том что, в этом сериале детям 3-4 лет закладывают гомосексуальное поведение. Например, один из мальчиков носит женскую сумочку и одежду.

Детский сериал **"Покемоны"** (монстры, демоны) пропагандирует оккультизм и насилие, ибо его суть – жестокое уничтожение покемоном покемона. Шокирующим был случай, когда после просмотра "Покемонов" было госпитализировано 685 японских детей. Эпилептические судороги были вызваны красными огнями в глазах одного из персонажей – Пикачу.

Мультсериал **"Шрек"** подталкивает детей к садизму и извращениям. Например, ради развлечения, главная героиня убивает животных. Кроме этого высмеивается традиционная семья, а вместо ее пропагандируется извращенная, так называемая "толерантная" семья, в которой осел живет с драконшей и имеют детей – мутантов, а огр-шрек с принцессой. Также в этом сериале есть пропаганда транссексуализма, когда герой Пинокио носит нижнее женское белье.

Японские мультфильмы в стиле "Аниме" и "Манга" подталкивают детей к смене пола (это называется **гендер-бендер**), а также пропагандируют половые извращения как норму.

Если внимательно посмотреть на рисунок, на нем изображены молодые люди со "средним" полом, поскольку трудно понять, кто из них девушка, а кто – парень. При этом эти герои могут легко менять свой пол и привлекают к этому других. Например, в комиксе "Девушка под сакурой" главный герой знакомится с девушкой, которая на самом деле оказывается парнем (http://readmanga.ru/prunus_girl/).



В японском мультфильме "*Лучшая в мире любовь 1 и 2*", рассказывается о мальчиках-гомосексуалистах. Кроме того, в японских аниме очень много крови и жестокости, например "*Наруто*", "*Бакун*" и др.

Американские мультсериалы "*Симпсоны*", "*Гриффины*" и др. переполнены жестокостью, насилием, злословием безмыслицей, извращениями и являются прямой насмешкой над семьей. Например, в "*Гриффинах*" один из героев – сын Стюи – имеет склонность к гомосексуализму. Эти сериалы приводят к росту молодежных преступлений в обществе и провоцируют к хулиганскому поведению с родителями.

В результате чего в некоторых странах запрещают подобные сериалы из-за негативного влияния на молодежь, например, в Венесуэле сериал "*Симпсоны*" запрещен.

Главные герои мультфильмов *Уолта Диснея*, раскрашены в неестественно ярко-ядовитые цвета. В них деформируется образ женщины и высмеивается образ матери ("*Метро голден маер*", "*Гуффи и его команда*", "*Красавица и чудовище*"). А изображение женщин показанных в резко натуралистических формах, что, согласно научным данным, влияет на мальчиков так же, как на взрослых мужчин порнография.

Другой американский сериал, "*Футурама*", поставлен на извращенных половых отношениях между роботами и людьми, которые показаны в откровенно порнографических сценах. Главный герой – робот Бендер – курильщик, алкоголик и ненавидит всех людей.

Переполненный жестокостью и американский детской порнографией мультфильм "*Южный парк*". В "*Саутс парке*" высмеиваются родители, которые выставляются глупцами, недоразвитыми, алкоголиками, деспотами, извращенцами, а матери – истеричками, блудницами, порнозвездами, убийцами и т.д. Возмущает также высмеивание учителей.

Например, школьный учитель Герберт Гаррисон изображен гомосексуалистом. Сериал открыто унижает христианскую веру (серия б17), и призывает к легализации наркотиков. Этот мультфильм запрещен в России, Иране, Сингапуре, Малайзии и в некоторых других странах. На Украине же он разрешен (<http://rodkom.org/wp-content/uploads/2012/10/listovka-mult-rus.pdf>).

Мультфильм "*Маша и медведь*" признан самым вредным мультфильмом для детей. К такому выводу пришли российские либеральные психологи

Непослушание главной героини Маши, ее капризы, плохое поведение, по словам специалистов, могут неправильно отразиться на поведении детей – ребенку покажется, что такое поведение вполне нормально.

Мультфильм "*Маша и Медведь*" популярен не только в России, но и в Италии, Великобритании, Германии, в Индонезии, а также на Востоке. Популярность девочки в мусульманских странах связывают с тем, что ее голова покрыта платком. Показ "*Маши и Медведя*" начался в 2009 году. Он идет на центральных телеканалах.

Американский "*Монстр Хай*" занял второе место в рейтинге. Психологи считают, что лексика персонажей мультфильма, которые разговаривают между собой на сленге, может испортить словарный запас малышей. Кроме того, главные герои мультфильма учатся в школе монстров, однако уроки не посещают, сообщает телеканал "360".

"*Губка Боб квадратные штаны*" занял третью строчку в списке специалистов. По мнению ученых, главный герой мультфильма слишком эгоистичен и постоянно критикует взрослых.

На четвертом месте оказался классический американский мультфильм "*Том и Джерри*". Специалисты считают, что главные персонажи, кот и мышонок, прививают непозволительное поведение детей по отношению к взрослым.

(<http://subscribe.ru/group/russkij-mir-i-russkie-v-mire/12792978/>)

Не только мультфильмы, но и **телевизионные передачи для детей** зачастую направлены на профанизацию и демонизацию их жизни, о чем мы можем узнать из статьи "*Фекалия и струя мочи*" в Швеции заменили Хрюшу и Степашку:



В Швеции местный аналог "Спокойной ночи, малыши" ведут фекалия и струя мочи, к ним в гости приходят разные части тела (задница, например), с которыми они обсуждают физиологические процессы.

Называется эта передача "Biss & Kajs", она идет на очень популярном в Швеции детском телеканале "Barnkanalen", страничка "Biss & Kajs" на сайте канала <http://www.svt.se/barnkanalen/biss-och-kajs/>.

Формально целью передача призвана рассказать детям об их физиологии, но к чему это приводит по факту? Любой неангажированный (и вменяемый) детский психолог подтвердит, что такое заикливание на экскрементах и, тем более возведения их в культ – крайне негативно сказываются на развитии и психике детей, по сути, расчеловечивая их.

С "героями" этого шоу даже делают игрушки:



"Biss & Kajs" – это не эпатирующее и скандальное шоу, а часть шведской (шире ювенальной-западной в целом) системы воспитания будущего поколения. Сексуальное воспитание детей в Швеции начинается еще с детского сада – дети получают ПОЛНУЮ информацию (в том числе об однополых сексе) о том что такое сексуальные отношения в возрасте 5-6 лет. Причем согласие родителей не просто не требуется, попытки родителей помешать сексуальному просвещению своих детей наказывают административно и даже уголовно.

Обычно секспросвет и т.п. мерзость оправдывают (используя термины, вроде "половая гигиена") тем, что это якобы способствует предотвращению аборт, сексуального наличия и т.п. Но факты говорят обратном:

1) Рост аборт с 1971 по 1975 гг. количество подростковых аборт увеличилось на 45%. А сейчас – более чем в 2 раза. Интересно, что перед введением программ уровень подростковой беременности снижался".

2) Рост онкологических заболеваний. По данным Международного института рака риск заболеваний раком молочной железы у женщин, регулярно употребляющих противозачаточные таблетки, увеличивается до 70%.

3) Рост импотенции. В Англии, например, сейчас многие озабочены проблемой подростковой импотенции: начав жить половой жизнью в 9 лет, подростки к 12 нередко становятся импотентами.

Все дело в том, что сексуальное просвещение вовсе не освобождает людей от комплексов, а напротив, даже усугубляет их – крупнейший австрийский психиатр В.Франкл в своей книге "Человек в поисках смысла" пишет: "Опасным с точки зрения профилактики сексуальных неврозов является принуждение к сексуальному потреблению, исходящее от индустрии просвещения ... Сексуальность нарушается по мере того, как усиливается сознательная направленность и внимание к ней. Мы, психиатры, постоянно видим у наших пациентов, насколько же они под давлением этой "индустрии просвещения" ... чувствуют себя прямо-таки обязанными стремиться к сексу. Однако мы, психиатры, знаем и то, насколько сильно это сказывается на ослаблении потенции..."

4) Высокая доля внебрачных детей и, соответственно, искажение воспитания, психологические проблемы В Швеции внебрачных детей 50%.

5) Сокращение рождаемости. Вряд ли нуждается в комментариях.

б) Педофилия. Каждый пятый ребенок в Европе становится жертвой сексуального насилия, причем в 70–80% случаев это насилие совершается человеком, которого ребенок хорошо знал.

Секспросвет, ювенальная юстиция, фекалия и струя мочи, вместо Хрюши и Степашки – это все звенья одной цепи, которые прямо сейчас крайне агрессивно навязываются нашей стране.

Эти же процесс идут на ТВ, например, Малышева – это 100% калька с западного ТВ, и рано или поздно они попробуют и в нашей стране заменить Хрюшу и Степашку на фекалию и струю мочи".

(kramola.info/vesti/metody-genocida/fekalija-i-struja-mochi-v-shvecii-zamenili-hrjushu-i-stepashku)

Данный процесс идет параллельно с моральной деградацией человеческой цивилизации, что особенно заметно на **Западе**:

"Отказ от высоких чувств и эмоциональная глухота, нередко переходящие в откровенный цинизм, ведут Запад к постепенной утрате людьми таких способностей, как любовь, жертвенность и подвиг, а также к отказу от таких социальных ролей, как создание семьи, рождение ребенка, воспитание детей и забота о родителях.

Вместо традиционной семьи и брака здесь все больше предпочитают временные гражданские союзы половых партнеров – без обязательств. Вместо радости рождения потомства здесь проповедуется жизнь в удовольствие для себя, вместо воспитания детей – их передача в социальные приюты, вместо заботы о родителях – их отправка в дом престарелых, вместо любви – половые отношения, вместо реальной солидарности людей – дежурная толерантность.

Отсюда – страсть западных политиков к сексуальному "просвещению" детей и подростков, распространению норм ювенальной юстиции, развитию институтов однополых "браков" и суррогатного материнства.

И речь в данном случае идет не об аутентичных предпочтениях людей, не о раскрепощении в целях свободного следования заложенным в них природой инстинктам и страстям. Как раз наоборот" (В.Лепехин, "Аксиологические основания общеевропейской телерантности", 2016).

Достижения данной цели, помимо **гомосексуально-педофильной парадимы**²¹² западного (либерального) общества, выступает **ювенальная юстиция** как социальная система по защите прав детей, которая включает в себя учреждения и организации, осуществляющие правосудие по делам о правонарушениях, совершенных несовершеннолетними.

"Ювенальная юстиция – держит в страхе все семьи, в том числе и вполне благополучные. Ювенальная юстиция – разрушает устои семьи и навязывает единый рабский образ жизни. Ювенальные технологии – рычаг для давления на родителей. Ведь именно благодаря ювенальным технологиям возможен произвол органов опеки на пустом месте и диктаторский контроль над семьями. Из детей сделали объект недвижимости, который можно изъять, передать, совершенно не считаясь с чувствами и психикой ребенка, то что испытывают при этом родители вообще никому не интересно, как будто женщина это машина для производства детей... Это дикость отрывать от матерей малышей... Нет большего зла, чем разлучить ребенка от родителей.. потому что лучше чем мать и отец, никто не даст ребенку полноты любви.. И неважно в какой семье растет ребенок, в бедной или обеспеченной.. сколько великих людей вышли именно из бедных семей...

На данный момент оказались под ювенальным ударом ПРАКТИЧЕСКИ ВСЕ СЕМЬИ, в первую очередь – это в кавычках "неблагополучные семьи": бедные семьи, матери и отцы одиночки, семьи находящиеся в сложных жизненных ситуациях, семьи в которых живут животные, дети на воспитании бабушек, родители безработные, семьи, где часто болеют дети (любые травмы, худоба, нет прививок) и т.д., православные воцерквлённые родители, родители на которых жалуются соседи, в том числе и анонимно, семьи, где нет жилищно-коммунальных удобств (хоть и частично), родители, которые кричат на детей или шлепают своих детей, даже в порядке воспитания, родители вегетарианцы, родители, уезжающие часто за границу, родители, у кого в холодильнике нет полного списка необходимых продуктов, в общем список не прекращающийся, практически по любым основаниям можно изъять ребенка из семьи...

²¹² Педофильный роман Набокова "Лолита" стоит четвертым в списке ста лучших романов всех времён по версии "Новейшей библиотеки", а также попала в список ста лучших романов столетия по версии журнала "Тайм".

Участились случаи использования опеки для давления на родителей (недвижимость, интересы бизнеса и т.п.). В последнее время в России есть даже практика отъема детей именно в благополучных семьях, что тогда делать остальным среднестатистическим семьям, если к ним придут органы опеки. На данный момент огромное количество произвола и изъятие детей из кровных семей происходит именно благодаря ювенальным технологиям. Особенно страдают бедные семьи, где не пьют и не курят, где все благополучно и царит любовь, но есть проблемы с достатком. И вместо помощи родители получают от органов социального обеспечения удар в сердце - приходит комиссия забирать насильно их детей. Получается, по принятым законам, можно отнять у любой семьи фактически любого ребенка!" (<http://subscribe.ru/group/russkij-mir-i-russkie-v-mire/12711501/>).

Одним из результатов ювенальной юстиции – **Златоустский эксперимент**:

"В городе Златоусте едва не возбудили уголовное дело в отношении учительницы начальных классов. В чём она провинилась? Произнести страшно. Уведите малолетних и слабонервных. Увели? Тогда скажу. Она заставляла детей... нет, не могу, страшно произнести! — учить стихи наизусть. Каждый день. Мало того. Она необоснованно усложняла учебную программу, старалась научить детей большему, чем полагается! Представляете?

Прокуратура устроила проверку. И страшные факты подтвердились: и стихи учить заставляла, и дополнительные задания давала, и после занятий оставляла тех, кто не усвоил материал на уроках. Мало того: отметки ставила, что, оказывается, запрещено приказом Минобрнауки России. Короче говоря, учительница из Златоуста "не соблюдала этические нормы поведения, оказывала на учеников психологическое воздействие".

По мнению прокуроров, в результате незаконных действий учителя некоторые несовершеннолетние были лишены полноценного отдыха и возможности заниматься в дополнительных кружках, посещать секции.

В общем, собирались возбудить уголовное дело по ч.1 ст.156 УК РФ (ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего педагогическим работником образовательной организации, если это деяние соединено с жестоким обращением с ним). А это до трёх лет лишения свободы.

Но потом вмешался уполномоченный по правам ребёнка при президенте РФ Павел Астахов, призвал различать строгость и суровость, сослался на опыт Песталоцци и Макаренко, и дело спустили на тормозах.

Этот трагикомический случай – малая модель нашей большой педагогики. Сегодня больше всего на свете боятся ребёнка потревожить и чем-нибудь затруднить. Ни в коем случае он не должен заподозрить, что в чём-то не совсем хорош, и надо бы подтянуться. И ещё ни в коем случае нельзя никого ни с кем сравнивать: все хороши по-своему.

...многие заботливые родители переводят старшеклассников на так называемое "домашнее обучение". Оно состоит в том, что целая бригада репетиторов натаскивает школяра на потребные ему ЕГЭ. А школа формально принимает какие-то зачёты. Сегодняшняя школа неуклонно дрейфует к роли детсада для подростков, площадки молодняка, места социализации, но никак не учреждения образования. На это в массовой школе, похоже, и не рассчитывают. Более того: наказывают чересчур ретивых педагогов, которые этого не понимают и пытаются, как учительница из Златоуста, учить первоклассников учиться.

Параллельно формируется иная школа – элитная, престижная. Моя сотрудница рассказывала, как она "поступала" туда внучку. Только для того, чтобы попасть – внимание! – на подготовительные курсы для подготовки в первый класс, шестилетней девочке держали двух репетиторов. Есть ли в этих элитных школах что-то кроме престижа – не знаю. Но что у нас активно формируется "школа двух коридоров" – для народа и для "высших" – это факт. И что школа для народа обучать намерения не имеет – тоже факт. Златоустинская учительница с этим фактом не согласилась и чуть не присела на три года" (zavtra.ru/content/view/belyij-kot-na-voevodstve-21/).

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО СКАЗКАМИ. СКАЗКА РЕПКА

Методика работы со сказками предполагает несколько аспектов.

1. Автор сказки, повествования, притчи, краткая интерпретация сказки.

Сказка народная. Краткая интерпретация: посадил дед репку; когда она выросла, понадобились усилия всех членов семьи, а также домашних животных для того, чтобы вытянуть репку из земли; в конечном итоге результат был достигнут при помощи мыши, живущей в норе около дома; всего потребовалось шесть участников для реализации цели.

2. Образовательно-развивающие ресурсы.

1.1. Развитие левополушарного абстрактно-логического мышления, формирование физических и математических представлений о мире.

Идея иерархии живых существ.

Синергетическая идея системных свойств целого, что на уровне социальных систем реализуется в эффекте командного действия.

Идея причины-следствия, заключающаяся в том, что причиной является процесс посадки репки (в виде семени), а следствием – ее рост, в результате чего мы получаем урожай.

Идея цели-результата: для того, чтобы вытянуть репку следует использовать инструмент(ы) – людей и животных.

Идея превращения потенциального в актуальное.

Идея роста и изменения: рост репки и превращение потенциального (семени) в актуальное – плода.

Идея линейного мыслительного процесса, находящего причины и следствия.

Идея наращивания и суммации факторов: в процессе извлечения репки принимали участия последовательно шесть существ.

Диалектический закон перехода количества в качество: постепенное увеличение количества участников, последним из которых стала мышка.

Основной закон катастроф: система достаточно долго может поддерживать свою внутреннюю устойчивость при деструктивном воздействии внешней среды до тех пор, пока система не исчерпает ресурсы устойчивости и не начнет разрушаться лавинноподобным образом, причем, фактором для этого может служить самое незначительное воздействие: маленькая мышка.

1.2. Актуализация функций правополушарного образного многозначного мифологического мышления.

Идея скрытого и чудесного роста семени, которое дает результат – репку.

Репка при этом в метафорическом виде воплощает в себе образ жизни человека и результата этой жизни.

Идея парадокса, заключающаяся в том, что маленькая мышка оказалась как бы главной причиной, приведшей к нужному результату.

1.2. Развитие речи.

Сказка является достаточно короткой, ее изложение использует простые для произношения слова, которые обучают ребенка произносить конкретные буквенных сочетания.

1.4. Развитие экологического сознания.

Идея роста, развития природы.

Представление о неисчерпаемых ресурсах природы, которая дает человеку средства к существованию даром, стоит только посадить семя.

Представление о взаимодействии с природой для получения ее благ.

Идея единства человека и животного мира.

1.5. Развитие морально-правового сознания и социальных контактов.

Идея единства человека и животного мира.

Идея коллективного труда и коллективного усилия для достижения цели.

Представление о социальном устройстве и социально-природной иерархии.

1.6. Психотерапевтические ресурсы.

Психологические проблемы ребенка при проецировании на сюжет сказки (особенно, если этот сюжет получает сюжетно-ролевую обкатку) получают разрешение (катарсис) в условиях

идентификации ребенка с проблемами сказки. Данная сказки при этом учит взаимодействию людей и пониманию того, что каждый член сообщества одинаково нужен и ценен для его жизнедеятельности.

3. Несколько параллельных (подобных) сказок, повествований, притч.

У В.А. Сухомлинского есть повествование о тяжелой бочке, которая долгое время стояла над пропастью. Никто из людей не мог ее сдвинуть с места. Однако через достаточно долгое время на бочку сел комар, в результате чего бочка полетела в пропасть. Все стали хватить комара за его силу.

4. Конкретные методики работы с материалом.

Сюжетно-ролевая игра. Воспроизводство сказки при помощи рисунков, пластилина и др. Изложение сказки. Повторение сказки за воспитателем. Демонстрация физических и математических феноменов, вскрытых в сказке, при помощи наглядно-образных средств. Изображение ребенком при помощи рисунка своего места (а также членов своей семьи, своих знакомых) в сказке. Наполнение сказки другими сказочными персонажами.

ЛИТЕРАТУРА

- Анохин П.К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
- Арнольд В.И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.
- Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.
- Афанасьев А.Н. Народные русские легенды. – М.: Б.и., 1859. – 383с.
- Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. В 3 т. М.: Наука, 1984. – Т.1–511с. Т.2.– 465с. Т.3 – 493с.
- Берг Л.С. Труды по теории эволюции. Л.: Наука, 1977. – 398 с.
- Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дэв, 1990. – 336 с.
- Блаватская Е. П. Тайная доктрина, в 4-х кн. – М.: Прогресс–Культура, 1992. – Кн. 1 – 384 с., кн. 2 – 484 с., кн. 3 – 576 с., кн. 4 – 496 с.
- Блект Р. Путешествие в поисках смысла жизни. Истории тех, кто его нашел. – М.: Астрель, Харвест, 2012. – 192 с.
- Большунова Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии, № 5, 1995. – С. 39–43.
- Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах. – М.: Наука, 1970. – Т. 1. – 583 с.; т. 2. – 675 с.
- Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- Видеть будущее реально // сайт Psychology Today [Электронный ресурс]: Режим доступа – <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html>
- Вознюк А. В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма [Электронный ресурс] / А. В. Вознюк // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17719, 04.11.2012. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162017.htm>
- Вознюк А.В. Изменение традиционной парадигмы преподавания точных дисциплин: от мифа и сказки к подлинному пониманию вселенной // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – № 2 (2). – С. 32-36.
- Вознюк А.В. К вопросу об обосновании холистической парадигмы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – № 3 (3). – С. 34-41.
- Вознюк А.В. Новая парадигма дошкольного образования: монография. – Житомир, 2017. – 254 с.
- Вознюк А.В. Сказка ложь, да в ней намек... // Образование личности. – 2012. – №4. – С. 78-87.
- Вознюк О.В. Казково-метафоричний ресурс формування наукового світогляду дітей // Наукові записки Малої академії наук України. – Сбірник Наукових праць. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 3. – К., 2013. – С. 128-142.
- Вознюк О.В. Місце казки в дошкільній освіті // Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів. - Хмельницький: ХГПА, 2014. – С. 38-42.
- Вознюк О.В. Місце казки у дошкільному вихованні та початковій освіті // Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини: збірник науково-методичних праць / за заг.ред.В.Є.Литньова, Н.Є. Колесник. – Житомир: ФОП Левковець, 2012. – С. 30-38.
- Вознюк О.В. Роль казки у процесі викладання математики // Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / за заг. Ред.. Н.Ю.Рудницької, Н.П. Тарнавської, Ю.М. Мурашевич. – Житомир: ФОП Левковець М.П., 2015. – С. 17-21.

- Вознюк О.В. Феномен казки у розвитку дитини: від В.О.Сухомлинського до сьогодні // Філософія для дітей. В.О.Сухомлинський у діалозі з сучасністю : Педагогічні читання : Зб. наук.-методич. Праць / За заг. Ред. О.В.Сухомлинської, О.В. Савченко. – Житомир: ФО-П Левковець Н.М., 2017. – С. 19-24.
- Гнатко Н.М. Проблема креативності і явлення подражання. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.
- Горбовський А. А. Загадки древньої історії. – М.: Знання, 1971.
- Горбовський А. А. Пророки і прозорливці в своєму отечестві. – М.: Прометей, 1990. (102 с.)
- Горбовський А. А., Семенов Ю. С. Забуті сторінки історії. – М.: Мысль, 1988. (286 с.)
- Грегори Р. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. – М., 1970. – 192 с.
- Грегори Р. Л. Разумный глаз. – М., 1972.
- Еременко А. М. История как событийность. В 2-х т. / А.М. Еременко. – Луганск: РИО ЛАВД, 2005. – Т.1. – 544 с.; т.2. – 496 с.
- Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.
- Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.
- Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов // Вопросы психологии, № 6, 1974. – С. 20–27.
- Казначеев В. П., Спиринов Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.
- Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
- Кастанеда К. Учения Дона Хуана. Путь знания индейцев яки / К. Кастанеда. – К.: Ковчег, 1992. – 295 с.
- Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. –384 с.
- Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с.
- Козлов Н.И. Философские сказки для обдумывания житей, или Веселая книга о свободе и нравственности / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 432 с.
- Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
- Косарев А.Ф. Философия мифа: Мифология и ее эвристическая значимость: Учеб.пособие для вузов. – М.; СПб., 2000. – 346 с.
- Криппнер С., Диллард Д. Сновидения и творческий подход к решению проблем / Пер. с англ. – М.: Изд. Трансперс. инст, 1997. (256 с.)
- Кротов В.Г. Массаж мысли. Притчи, сказки, сны, парадоксы, афоризмы. – М.: Совершенство, 1997. – 178 с.
- Крымский С.Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” / С.Б. Крымский // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.
- Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
- Кузовкин А.С., Семенов А.Е. Неопознанные объекты: досужие вымыслы или реальность? – М.: Знание, 1990. – 48 с.
- Лазарев С. Н. Диагностика кармы. Кн. 1–7. – СПб.: Изд. Ак. Парапсихологии, 1993–2001. – Кн. 1. – 156 с.; кн. 2. – 352 с.; кн. 3. – 160 с.; кн. 4. – 206 с.; кн. 5. – 288 с.; кн. 6. – 248 с.; кн. 7. – 256 с.
- Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе). – Новосибирск, 1993. – 420 с.
- Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Атеист, 1930. – 365 с.
- Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: Наука, 1985. – 536 с.
- Леви-Стросс К. Из книги “Мифологичное. I. “Сырое и вареное” / К. Леви-Стросс // Семиотика и искусствометрия. – М.: Мир, 1972. – С. 25–49.
- Леви-Стросс К. Структура мифов / К. Леви-Стросс // Вопросы философии. – 1970. – № 7. – С. 152–164.
- Льюис Кэрролл, перевод Яхнина. Л. Кэрролл. К. Грэм, П. Треверс / Алиса в Стране Чудес. Алиса в Зазеркалье. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС Гранд, 2003. – 541 с.
- Марков М. А. О природе материи. – М.: Наука, 1976. – 216 с.
- Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, 1997. – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
- Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.
- Налимов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налимов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.
- Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
- Педагогика толерантности. – Киев, 1997. – № 1–2. – С. 124–125.
- Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.
- Пропп В. Я. Фольклор и действительность // Аделюк Е. С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 173-178.

- Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
- Рерих Е. И. Основы буддизма. – СПб . 1992. (55 с.)
- Рерих Е. У порога нового мира. – М.: Междунар. Центр Рерихов, 1993.– 167с.
- Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.
- Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М.: Мысль, 1978. – 196 с.
- Смирнов Г. А. Проблема непосредственного знания в истории философии и принципы формализации научных теорий // Вопросы философии, № 9, 1995. – С. 77–79.
- Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Рад. школа, 1969. – 217 с.
- Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Рад. школа, 1969. – 217 с.
- Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
- Топоров В. Н. К реконструкции мифа о мировом яйце / В.Н. Топоров // Абелюк Е.С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 186–193.
- Топоров В.Н. О статусе и природе заговора: (Теоретический аспект) / В.Н. Топоров // Этнолингвистика текста: Семиотика малых форм фольклора. Ч. 1. Тезисы и предварительные замечания к симпозиуму. – М., 1988. – С. 22–24.
- Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой / Л.Б.Фесюкова. – Харьков: Фолио, 1996. – 462 с.
- Хокинс Д., Уайт Д. Разгадка тайны Стоунхенджа. – М.: Мир, 1973.
- Цехмистро И. З. Диалектика множественного и единого. Квантовые свойства мира как неделимого целого. – М.: Мысль, 1972. – 276 с.
- Цехмистро И. З. Концепция целостности. Критика буржуазной методологии науки. – Харьков: Вища школа, 1987. – 224 с.
- Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Цехмистро И. З. Претенції і крах класичної раціональності // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 230–238. (340 с.)
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т. 1. – М.: Правда, 1990. – 656 с.
- Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – С. 122. (336 с.)
- Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C. The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1991.
- Cameron L. Operationalising "metaphor" for applied linguistic research // Researching and Applying Metaphor / Cameron L., Low G. (eds). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Campbell N. R. Foundations of Science: The Philosophy of Theory and Experiment. New York: Dover Publications, 1967.
- Duhem P. The Aim and Structure of Physical Theory. New York: Atheneum, 1974.
- Feyerabend P. Against Method. London: Verso, 1993/1975.
- Feyerabend P. Wissenschaft als Kunst / Czech translation. Praha: Jekek, 2004.
- Hitler A. Mein Kampf. – N. Y.: Reynal & Hitchcock, 1940.– P. 710.
- Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- Lambourn D. Metaphor and its Role in Social Thought // International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences. Elsevier Science Ltd., 2001.
- Sheldrake R. Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.
- Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

3.11. НОВАЯ МОДЕЛЬ ТЕРАПИИ/ПСИХОКОРРЕКЦИИ "ДЕТЕЙ СОЛНЦА" И "ДЕТЕЙ ДОЖДЯ"

СУЩНОСТЬ

По статистике ВОЗ в мире ежегодно рождается приблизительно 1 ребенок с синдромом Дауна на 700-1000 новорожденных (в разных странах статистика неоднозначна, что связано, помимо прочего, с внутриутробным скринингом, когда, например, в Исландии, большая часть беременных женщин, у которых в результате обследования обнаруживаются специфические проблемы с плодом, избавляются от него на ранних этапах беременности). При этом несмотря на широкое распространение технологий тестирования плода, во многих странах стало рождаться больше детей с синдромом Дауна. Так, как сообщает BBC News, в Великобритании с 2000 года количество новорожденных с синдромом Дауна увеличилось на 15%. (<http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7741411.stm>).

Примерно такая же ситуация имеет место в отношении детей с расстройствами аутистического спектра. По данным ВОЗ, количество детей с этим диагнозом растет на 13 % в год. По американской статистике данное расстройство встречается у одного из 68 детей, в то время как в середине 70-х годов прошлого столетия один ребенок-аутист приходился на 5000 нормальных детей.

Таким образом, весьма актуальной является проблема терапии в отношении детей-аутистов и психокоррекции в отношении детей с синдромом Дауна.

Психологическая коррекция – один из видов психологической помощи (среди них – психологическое консультирование, психологический тренинг, психотерапия); деятельности, направленной на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также – деятельности, направленной на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

В отечественной психотерапии и психокоррекции наиболее полно и широко разработаны В.Н. Мястщевым, Р. А. Зачеписким, Е.К.Яковлевой, Б.Д. Карвасарским, В.Е. Рожновым, И.З.Вельвовским, А.Т.Филатовым, С. С. Либихом, М.Э.Телешевской, Н.Д. Лакосиной, М.Е. Бурно и др. Классификация этих методов представляет значительные трудности. Рассмотрим классификации психокоррекции [*Зачепиский, 1983; Караяни, Сыромятников, 2006*].

В целом, психокоррекция – направленное психологическое воздействие на те или иные структуры психики с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. Психокоррекция может быть реализована в русле разных подходов: в психоаналитическом подходе психокоррекционная работа направлена на смягчение симптомов внутреннего конфликтного взаимодействия между "Я" и "Оно" через преодоление неадекватных психологических защит; в гуманистическом подходе психокоррекция понимается как создание условий для позитивных личностных изменений: личностного роста, самоактуализации; деятельностный подход связывает психокоррекцию с формированием системы действий и четкой структуризации деятельности.

Проблема соматического и психического здоровья детей является наиболее актуальной проблемой современности. В этой связи с этим важными выступают системные исследования, направленные на разработку методологического основ коррекционной педагогики. В частности, заслуживают внимания информационная концепция здоровья [*Вознюк, 2012-2016*], концепция психокоррекции детей с нарушениями аутистического спектра [*Скрипник, 2012*].

Нами разработана новая модель терапии/психокоррекции детей с указанными проблемами, построенная на основе концепции асимметрии полушарий головного мозга человека [*Брагина, Доброхотова, 1988*].

СОДЕРЖАНИЕ

Кратко очертим эту концепцию. Как свидетельствуют исследования, полушария (функции которых реализуют пространственно-временную организацию мозга, связанную с особенной дифференцированностью материи, когда формирование мозга стало возможно на основе эволюции пространства и времени [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 146]) можно рассматривать психофизиологическим фокусом человеческого организма, поскольку с их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человеческого существа, как механизмы целеполагания и поиска (выбора) способов достижения цели], энергетическая и информационная регуляция поведения, эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и непроизвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, "Я" и не-"Я", эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы, сознательный и подсознательный аспекты высших психических функций, пассивный и волевой стиль жизнедеятельности, прошлая и будущая жизненные перспективы, холодные и горячие цвета, ритм и мелодия и др. [Баллонов, 1985; Голубева, 1980, с. 44-53, 138; Немчин, с. 78-80; Херсонский, 1983].

Нужно отметить, что в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется. Обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом и оставаясь личностью, по сути превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира и в плане хрональном все более начинает обращаться к прошлому времени, когда асимметрия прошлого и будущего, приобретенная в начальном онтогенезе, в максимальной степени достигает в зрелом возрасте и нивелируется в позднем возрасте человека [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 62, 163, 176; Психологический словарь, 1987, с. 23]. По существу, старый человек превращается в ребенка, с его пластичной психикой и эмоциональностью, сохраняя при этом личностное начало.

Экспериментально подтверждено, что полушария, с одной стороны, функционально тормозят, а с другой – взаимодополняют друг друга, обнаруживая частичную независимость, когда возможно параллельное функционирование полушарий на промежуточных стадиях переработки информации.

В целом можно констатировать, что развитие человека идет от правополушарного аспекта психики к левополушарному, а от него – к полушарному синтезу. Если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а левое – в настоящем времени с обращенностью к будущему [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 140], то можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним "проклятия Кроноса". Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и континуальности в развитии тех или иных предметов и явлений.

Эволюция человека в онто- и филогенезе проходит от ПП (являющегося в генетическом отношении более древним, чем ЛП) к ЛП, а от него к их функциональному синтезу [Психологический словарь, 1983, с. 23]. Последний имеет место в состоянии медитации, где, как свидетельствуют энцефалографические исследования, наблюдается функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария выступают единым целым [Murphy, Donovan, 1985].

На уровне социальных процессов полушарная динамика реализуется в виде циклически сменяемых правополушарной и левополушарной фаз жизнедеятельности социума, когда в социально-психологической жизни общества наблюдаются периодические процессы – колебания между доминированием настроений, типичных для правого (20-25 лет) и левого (20-25 лет) полушарий [Тувльвисте, 1988].

В связи с этим можно также говорить о трех типах людей (в их конституциональном и психопатологическом измерениях), аффективно-когнитивные особенности которых коррелируют с отмеченными выше тремя полушарными стратегиями познания и освоения мира.

В психологии полушарный дуализм отражается в феномене, именуемом "конституциональной осью", полюсами которой выступают противоположные кречмеровские типы – шизотимный и циклотимный (астенический и гиперстенический). Интересно, что в самом названии "циклотимный" заложено отношение этого типа человека к сфере циклического детерминизма (ср. с циклическими психозами), в то же время как понятие "шизотимный", то есть "расщепленный" дает нам намек на отношение этого типа людей к сфере классической линейной (дискретной) причинности.

Данные корреляции в психиатрии находят воплощение в понятии "психопатологическая ось" [Ганнушкин, 1964], которая координирует отношения между двумя полярными типами психических патологий – шизофренией и циклическими психозами, соотносящимися с функциями полушарий [Спрингер, 1983; Flor-Henry, 1978].

Для шизофрении характерна "эмоциональная тупость и холодность аффективной жизни... шизофреническую форму мышления называют часто символической, имея в виду ту ее особенность, что она ничего не берет в буквальном смысле, а все в иносказательном" [Выготский, 1984, с. 62-63]. В связи с этим можно говорить об аутизме шизоидов, которая проистекает из отсутствия у них "аффективного резонанса" к чужим переживаниям.

Можно сказать, что шизофренику присуще множественное, расщепленное левополушарное абстрактно-логическое мировосприятие в его крайнем патологическом выражении, что проявляется в стремлении человека, который находится под властью этой патологии, все классифицировать, схематизировать, атомизировать.

Это приводит к обеднению энергии шизофреника, который, как утверждают некоторые исследователи, пребывает в пограничной – **парадоксальной фазе психики**. И.П. Павлов по этому поводу сказал следующее: "При наблюдении шизофренических симптомов я пришел к заключению, что они есть выражение хронического гипнотического состояния... Конечно, последнее, глубокое основание этого гипноза есть слабая нервная система, специально слабость корковых клеток. Но естественно, что такая нервная система при встрече с трудностями, чаще всего в критический физиологический и общественно-жизненный период, после непосильного возбуждения неизбежно приходит в состояние истощения. А истощение есть один из главнейших физиологических импульсов к возникновению тормозного процесса как охранительного процесса... Я с большим убеждением говорю, что кататония и шизофрения не болезни, а первое физиологическое средство против болезни".

Для второго типа патологии характерно крайнее выражение целостного предметно-образного, чувственно-экспрессивного правополушарного мирозерцания, что проявляется в тенденции все "тоталлизировать", кристаллизовать в форме сверхценного тотального представления или идеи.

Такое понимание позволяет говорить о

1) расщепленном дискретно-множественном ("вещественном", линейнопричинном) левополушарном и

2) целостном континуально-синтетическом ("полевом", циклопричинном, то есть целостнопричинном) правополушарном типах отражения мира в их крайнем, патологическом выражении.

При этом, как пишет Л.С. Выготский, "расщепление рассматривается как функция, в одинаковой мере присущая болезненному и нормальному сознанию, поэтому как функция психологическая по своей природе, функция, которая оказывается в такой же мере необходимой при абстракции, при произвольном внимании, при образовании понятий, как и при возникновении клинической картины шизофренического процесса" [Выготский, 1984].

Подобным же образом и для правополушарного, целостно-континуального, эмпатического отражения мира характерны различные психические "уровни" (норма, акцентуация, патология), которые в своей сути имеют общую психофизиологическую основу. Так, П.Б. Ганнушкин, характеризуя черты конституционно-депрессивных лиц, пишет, что за их "угрюмой оболочкой" обычно теплится большая доброта, отзывчивость и способность понимать душевные движения других людей; в тесном кругу близких, окруженные атмосферой сочувствия и любви, они проясняются: делаются веселыми, приветливыми, разговорчивыми, даже шутниками и юмористами,

для того, однако, чтобы, едва проводив своих гостей или оставив веселое общество, снова приняться за мучительное копание в своих душевных ранах" [Ганнушкин, 1964].

Таким образом, можно говорить о дихотомических структурах психологических и социальных явлений, одна из важнейших из которых иллюстрирует информационную теорию эмоций П.В.Симонова, которая гласит, что эмоция (как правополушарный феномен) есть результат реакции человека на недостаток актуальной информации (левополушарный феномен).

В. М. Дильман говорит о трех главных гомеостазах организма (энергетическом, адаптационном и регулятивном) [Дильман, 1968, 1983, 1986, 1987], которые, как полагает исследователь, являются причиной трех "нормальных" болезней (гиперадаптация, ожирение, климакс) и вытекают из трех взаимосвязанных свойств организма: способности к репродукции (продолжения рода), к регуляции потока энергии (обмен веществ) и адаптации (приспособления).

С данной триадной схемой можно сопоставить триадную же эстетическую дифференциацию: символизм, романтизм, классицизм.

В этой связи интерес представляет спектральная модель полярных психодинамических состояний человека, разработанная В. Л. Леви в книге "Искусство быть собой" [Леви, 1991, с. 36]:

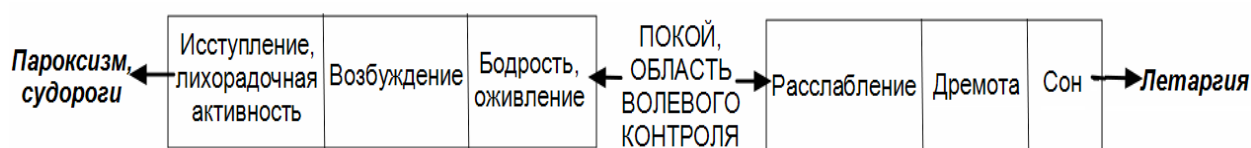


Рис. 61. Ось противоположных состояний психики человека

Приведенные выше, а также некоторые другие дихотомии, можно проиллюстрировать на рисунке, где они обнаруживают фрактальное подобие.

Таблица 19

Психофрактальная согласованность осей, отражающих разные аспекты человека

БЫТИЙНАЯ ОСЬ		
Дискретное начало (смерть)	Целостное начало (Абсолют)	Континуальное начало (жизнь)
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ОСЬ		
Сатанократия	Теоцентризм	Соборность
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСЬ		
Зло	Благо	Добро
ДУХОВНО-МОРАЛЬНАЯ ОСЬ		
Эстетическое начало	Духовное начало	Моральное начало
КУЛЬТУРНО-АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСЬ (П.А.Сорокин)		
Чувственный тип	Идеалистический тип	Сверхчувственный тип
ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОСЬ		
Символизм	Классицизм	Романтизм
ОСЬ ПОЛУШАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ		
Левое полушарие	Полушарный	Правое полушарие
КОНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ОСЬ (Э.Кречмер)		
Шизотимный тип	Вискозный тип	Циклотимный тип
ОСЬ ФАЗОВЫХ СОСТОЯНИЙ ПСИХИКИ		
Парадоксальная фаза	Уравнительная фаза	Нормальная фаза
ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКАЯ ОСЬ (Н.Б.Ганнушкин)		
Шизофрения	Психическая норма	Циклические психозы
ГОМЕОСТАЗНАЯ ОСЬ (В.М.Дильман)		
Адаптационный гомеостаз	Регулятивный гомеостаз	Энергетический гомеостаз
ОСЬ КИСЛОТНО-ЩЕЛОЧНОГО БАЛАНСА		
Кислотная реакция	Кислотно-щелочное равновесие	Щелочная реакция
ПСИХОДИНАМИЧЕСКАЯ ОСЬ (В.Л.Леви)		
Летаргия (процессы нервного торможения)	Покой	Пароксизм (процессы нервного возбуждения)

МЕТОДИКА

Проведенный анализ позволяет очертить

ТРИ ЭТАПА РАЗВИТИЯ ПОЛУШАРНЫХ СТРАТЕГИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПСИХИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

(1) Правое полушарие, многозначная логика. Правое полушарие – эмоционально-образное, подсознательное, пассивное, реализует опыт человека, ориентируется на высоковероятностные информационные сигналы, соотносится с полем как "высоковероятностной" сущностью (поле вездесуще). Ориентируется на прошлое. Правополушарное доминирование приводит к циклоидной акцентуации, циклическим психозам (маниакально-депрессивный психоз, эмоциональная насыщенность поведения)

(2) Левое полушарие, однозначная, классическая (абстрактно-логическая) логика. Левое полушарие – абстрактно-логические, сознательное, активное (левое полушарие организует волевое усилие), ориентируется на низковероятностные информационные сигналы, соотносится с веществом как "низковероятностной" сущностью (вещество – редкость во Вселенной). Ориентируется на будущее. Левополушарное доминирование приводит к шизоидной акцентуации, шизофрении ("расщепление", "линейность мышления", эмоциональная холодность).

(3) Полушарный синтез, парадоксальная (диалектическая, многозначная) логика, данное состояние реализуется в акте медитации, которое актуализирует вечное настоящее, мысли и чувства "уравновешиваются".

Рассмотренные концепция функциональной асимметрии полушарий, психопатологическая и конституциональная оси выступают важным методологическим основанием понимания взаимоотношения аутичных расстройств (левополушарного феномена) и болезни Дауна (правополушарного феномена), а также путей их компенсаторной коррекции и даже терапии, поскольку современные исследования указывают на то, что в онтогенезе развитие различных функций организма реализуется не только "снизу вверх", но и "сверху вниз", когда развитие высших функций стимулирует перестройку (и гармонизацию) базальных [Лебединский, 1985].

Соответственно, *болезнь Дауна*, которую можно считать правополушарным феноменом, корректируется и *излечивается* (специалистам известны редчайшие случаи такого излечения) благодаря развитию у ребенка противоположных левополушарных форм психической активности.

В связи с этим отметим, что в 1866 году английский ученый Д.Л.Даун описал болезнь, которая в том числе проявляется в специфическом внешнем виде, по которому ученый назвал эту болезнь "монголоидной идиотией", отметив ее "ориентальный" характер: 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.

При таких условиях психокоррекция "детей солнца" предполагает активизацию левополушарного начала психической активности (через формы сенсорной активности, присущие левому полушарию – ритм, холодная цветовая гамма и др.), в том числе предполагает развитие у них личностного начала благодаря созданию такого социально-педагогической и тренингово-терапевтической среды, которая позволяет ребенку-солнца осознавать себя через развитие рефлексии, механизмов целеобразования (устремленность в будущее – ср. с методом "завтрашней радости" А.С.Макаренко), расширение социально-ролевого репертуара.

Дети с аутичными формами жизнедеятельности реализуют состояние левополушарной психической активности. Соответственно, эта проблема корректируется благодаря активизации у "детей дождя" правополушарной активности со всеми терапевтично-тренинговыми следствиями, которые из этого проистекают.

Кроме того, отметим, что для того, чтобы разобраться в причине и сущности аутизма, следует проанализировать условия его актуализации.

Известно, что аутизм напоминает нам фазовые состояния психики, в частности парадоксальную фазу, при которой организм реагирует на слабые сигналы больше, чем на сильные. Это обстоятельство следует принимать к сведению в процессе диагностики аутизма в младенческом возрасте, когда следует обратить внимание на такие симптомы детей, как искажение реакции на дискомфорт, бурные реакции испуга, плача в ответ на слабые раздражители внешней среды, в то время как у таких детей наблюдаются слабые реакции на сильные раздражители. По этой же причине отмечается ослабление реакции на позу кормления, незначительным также является выражение удовольствия после кормления.

Таким образом, с аутистом (психика которого, возможно, функционирует на уровне парадоксальной фазы) можно наладить контакт на уровне слабых сигналов. В связи с этим можно привести пример врача, который находился около такого больного несколько часов, прежде чем установил с ним контакт.

В силу аутично-левополушарного дефицита энерго-эмоциональной реактивности аутистов (которые в силу телесных зажимов характеризуются недостаточностью процессов переваривания и усвоения пищи), они могут быть излечены при помощи общения с животными, которым присуща высокая моторно-эмоциональная лабильность.

Мы рассмотрели психокоррекцию согласно механизмам сдвига психической активности в сторону право- и левополушарной активности. Но можно еще говорить о **нейтрально-медитативном механизме гармонизации**, выступающем **универсальным психокоррекционным средством**. О нем речь в отдельной публикации.

Еще одно наблюдение. С аутистом можно наладить контакт, если заинтересовать его чем-то. Бодхитхарма посетил адепта, пребывающего уже несколько месяцев (а может и лет) в медитативном состоянии и не реагирующего на внешние сигналы. Тогда Бодхитхарма принялся тереть один кирпич о другой. После довольно продолжительной такой процедуры адепт спрашивает Бодхитхарму: "что ты делаешь?". "Я хочу отполировать нижний кирпич до блеска", – был ответ. "Но это невозможно!" – воскликнул адепт. На что Бодхитхарма ответил: "Я скорее отполирую кирпич, чем ты достигнешь состояния просветления, находясь в медитации". Вскоре адепт поступил в ученики к Бодхитхарме.

В силу аутично-левополушарного дефицита энерго-эмоциональной реактивности аутистов (которые в силу телесных зажимов характеризуются недостаточностью процессов переваривания и усвоения пищи), они могут быть излечены при помощи общения с животными, которым присуща высокая моторно-эмоциональная лабильность.

ЛИТЕРАТУРА

Балонов Л.Я. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности / Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–15.

Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65.

Вознюк О.В. Системна психокорекція "дітей дощу" та "дітей сонця" / Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб матер Всеукр. науково-метод. конференції присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О.Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзив – систем. – С. 61-68.

Вознюк А.В. Новая парадигма психокоррекционной работы с "детьми солнца" и "детьми дождя" // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под. ред. Т.Ю.Макашиной, О.Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна. – ГСГУ, 2015. – С. 267-273.

Вознюк А.В. Универсальная модель психотерапии: монография. – Житомир, 2017. – 145 с.

Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – С. 14–16.

Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

Дильман В.М. Четыре модели медицины / В.М. Дильман.– Л.: Медицина, 1987. – 287 с.

- Зачепицкий Р.А. Симптоматические методы и патогенетическая система психотерапии и психокоррекции / Р.А. Зачепицкий // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – С.208-230.
- Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Психотерапия и психокоррекция как методы психологической помощи // Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – С. 153-164. – 480 с.
- Карвасарский Б. Д. Неврозы. 2-е изд. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
- Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 165 с.
- Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
- Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
- Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
- Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.
- Скрипник Т.В. Системна психокорекція дітей з розладами аутичного спектра // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб.наук.праць: в 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 388-398.
- Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
- Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.

3.12. РЕВОЛЮЦИОННЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ВСТУПЛЕНИЕ. СВЯЗЬ ЯЗЫКА С АГРЕССИВНОСТЬЮ: ПОЧЕМУ НАШИ ЭТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ МЕНЯЮТСЯ, КОГДА МЫ ГОВОРим НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ [Sedivy Julie, 2016]

Одинаково ли мы мыслим на родном и иностранном языках? Как формируются наши моральные ценности и какие факторы влияют на наши моральные суждения? Насколько они незыблемы и постоянны? Ученый-когнитивист, автор книги "Language in Mind: An Introduction to Psycholinguistics" Джулия Седиви рассказывает, как мысленные эксперименты помогают учёным анализировать прочность наших моральных взглядов, какие невероятные этические сдвиги происходят, когда мы думаем и общаемся на другом языке, и почему мы острее чувствуем эмоции, разговаривая на языке, усвоенном в детстве.

Что определяет, кем мы являемся? Наши привычки? Наши эстетические вкусы? Воспоминания? Нажимая эту кнопку, я бы ответила, что, если глубоко внутри меня есть какая-то часть, которая определяет, кто я, то, конечно, это мои моральные ценности – глубоко укоренившееся чувство правильного и неправильного.

И все же, как и у многих других людей, которые говорят более чем на одном языке, у меня часто возникает ощущение, что я становлюсь немного другой, разговаривая на иностранном – более напористой на английском, более расслабленной, когда говорю на французском, и более сентиментальной в разговоре на чешском. Может ли быть, что, наряду с этими отличиями, мой моральный компас также работает иначе – в зависимости от языка, который я использую в данное время?

Психологи, изучающие моральные суждения, очень заинтересовались этим вопросом. Несколько недавних исследований были сосредоточены на том, как люди думают об этике на неродном языке, например, во время общения среди группы делегатов в Организации Объединенных Наций с использованием общеупотребительного лингва франка. Полученные данные свидетельствуют о том, что когда люди сталкиваются с моральными дилеммами, они действительно реагируют иначе, рассматривая их на иностранном языке, в отличие от того, как они решают подобные дилеммы на родном.

В 2014-го года, которое проходило под руководством Альберта Косты, волонтеры сталкивались с моральной дилеммой, известной как "проблема вагонетки" ("trolley problem"). Представьте, что по рельсам мчится вагонетка к группе из пяти человек, не способных сдвинуться с места. Вы находитесь рядом с переключателем, который может перевести стрелки и направить тележку на другие рельсы, тем самым спасти пять человек, но в результате погибнет один человек, стоящий на боковых рельсах. Вы нажмёте переключатель?

Большинство людей говорят "да". Но что, если единственный способ остановить тележку – сбросить крупного незнакомца, который стоит на пешеходном мосту, на пути? Как правило, респонденты очень неохотно говорят, что они пойдут на это, притом что в обоих случаях один человек в любом случае будет принесен в жертву ради спасения пяти. Но Коста и его коллеги обнаружили, **что предложение волонтерам разрешить дилемму на языке, который они изучали как иностранный, резко увеличивает количество готовых столкнуть человека ради жертвы с пешеходного моста — с менее чем 20% респондентов, согласившихся на своем родном языке, до 50 % тех, кто использовал иностранный (и для тех, и для других родным был испанский, а иностранным языком был английский; носители английского как родного также были включены в исследование, но для них иностранным был испанский язык; результаты оказались одинаковыми для обеих групп, и это демонстрирует, что эффект касается именно использования иностранного языка в подобных ситуациях, а не конкретно английского или испанского).**

Предлагая совершенно другую экспериментальную установку, Джанет Джипель и ее коллеги также обнаружили, что использование иностранного языка меняет моральные суждения участников эксперимента. В их исследовании добровольцы читали описания действий, которые, казалось, не вредят никому, но которые многие люди находят морально предосудительными, например, истории, в которых братья и сестры исключительно по обоюдному согласию занимались безопасным сексом,

или когда кто-то готовил и съедал свою собаку после того, как её насмерть сбивала машина. **Те, кто читал рассказы на иностранном языке (английском или итальянском), расценивали эти действия как не слишком предвзятые, в отличие от тех, кто читал истории на родном языке.**

Почему это так важно – говорим ли мы о морали на нашем родном языке или на иностранном? Одно из объяснений сводится к тому, что подобные суждения опираются на два отдельных конкурирующих способа мышления – один из них включает быстрые, на уровне животных инстинктов, "чувствования", а другой – тщательное обдумывание наибольшего блага для наибольшего числа людей. **Когда мы используем иностранный язык, мы автоматически погружаемся в более осознанный режим просто потому, что усилия, прилагаемые для обработки неродного языка, сигнализируют нашей когнитивной системе, что она должна подготовиться к напряжённой деятельности.** Эти выводы могут показаться парадоксальными, но они стоят в одном ряду с выводами исследования, согласно которым **чтение математических задач в неудобном для чтения шрифте уменьшает вероятность** небрежных ошибок (хотя эти результаты оказалось трудно повторить).

Альтернативное объяснение состоит в том, что различия в восприятии между родными и иностранными языками связаны с тем, что языки нашего детства звучат с большей эмоциональной интенсивностью, чем те, которые мы узнали в более академических условиях. **В результате моральное суждение, сделанное на иностранном языке, менее нагружено эмоциональными реакциями, которые находятся на поверхности, когда мы используем язык, освоенный в детстве.**

Существуют убедительные доказательства того, что память переплетает язык с опытом, в результате любые воспоминания оказываются тесно связаны с тем, как они формировались с помощью языка. Например, люди, которые владеют двумя языками, с большой вероятностью вспомнят событие, если им предложат описать его на языке, который использовался в тот самый момент. **Языки нашего детства, которые усваивались вместе с яркими переживаниями (чьё детство, в конце концов, не было переплетением изобилия любви, гнева, удивления и наказания?), становятся пропитаны глубокими эмоциями. Для сравнения: языки, усвоенные позже в течение жизни, особенно если они изучались через сдержанные взаимодействия в классе или были мягко донесены через компьютерные экраны и наушники, входят в наше сознание, будучи очищенными от эмоциональности, которая чувствуется настоящими носителями этих языков.**

Кэтрин Харрис и ее коллеги предлагают убедительные доказательства того, что родной язык может провоцировать **висцеральные реакции** (Висцеральные поведенческие реакции – пищевое поведение, питьевое поведение, терморегуляция, оборонительное и агрессивное поведение и др. Используя электрическую проводимость кожи, чтобы измерить эмоциональное возбуждение (проводимость возрастает, когда уровень адреналина повышается), они анализировали, как носители турецкого языка, которые изучали английский язык во взрослом возрасте, слушали и воспринимали слова и фразы на обоих языках: некоторые из этих фраз были нейтральными ("Стол"), тогда как другие – из разряда табуированных ("Дерьмо") или транслирующих выговоры/претензии ("Как вам не стыдно!"). Зарегистрированные реакции кожи участников показали повышенное возбуждение при прослушивании запретных слов – по сравнению с нейтральными, особенно когда они были произнесены на родном турецком языке. Но самое сильное различие между языками было выявлено в связи с "выговорами": добровольцы реагировали очень мягко на английские фразы, при этом на турецкие фразы были очень яркие реакции – вплоть до того, что респонденты отмечали, что они "слышали" эти выговоры голосами близких родственников. Если язык может служить контейнером для мощных воспоминаний о наших ранних прегрешениях и наказаниях, то нет ничего удивительно в том, что такие эмоциональные ассоциации могут окрашивать моральные суждения, сделанные на нашем родном языке.

Это объяснение стало ещё более вероятным после появления очередного исследования, результаты которого были опубликованы недавно в журнале *Cognition*. **Это новое исследование включало сценарии, в которых благие намерения приводили к негативным результатам (кто-то даёт бомжу новую куртку, а бедного человека потом избивают другие, которые уверены,**

что он украл эту куртку) или в которых получились хорошие результаты, несмотря на то, что им предшествовали сомнительные мотивы (пара принимает ребенка-инвалида, чтобы получать деньги от государства). Чтение участниками этих историй на иностранном языке, а не на родном, привело к тому, что участники придавали больший вес результатам, а не намерениям, когда делали моральное суждение об этих ситуациях. Эти результаты вступают в противоречие с представлением, что использование иностранного языка заставляет людей думать более глубоко, так как другие исследования показали, что тщательное размышление заставляет людей думать не меньше, а больше о намерениях, лежащих в основе действий людей.

Но результаты сцепляются с идеей, согласно которой при использовании иностранного языка приглушенные эмоциональные реакции (меньше симпатии к тем, у кого были благородные намерения; меньшее возмущение теми, кто руководствовался гнусными мотивами) уменьшают влияние намерений. Это объяснение подкрепляется выводами, согласно которым **пациенты с повреждением головного мозга в области вентрамедиальной префронтальной коры, которая участвует в эмоциональном ответе на запросы, показали аналогичную картину ответов – когда результаты ценились больше намерений.**

Что же тогда является мультязычным истинным "моральным Я" человека? Есть ли у нас незыблемые моральные ценности? Это мои моральные воспоминания, отзвуки эмоционально заряженных взаимодействий, которые научили меня, что значит "быть хорошим"? Или это рассуждения, которые я могу применить, когда свободна от всяких ограничений бессознательного? Или, может быть, эта цепочка исследований просто освещает то, что верно для всех нас, независимо от того, на скольких языках мы говорим: что наш моральный компас представляет собой сочетание начальных сил, которые сформировали нас, и способов, которыми мы избегаем их...

С точки зрения **концепции асимметрии полушарий головного мозга человека** рассмотренный феномен находит простое объяснение: человек усваивает родной язык в детстве на уровне правополушарного иррационального эмоционально-образного механизма. Иностранному же язык человек осваивает уже преимущественно на уровне левополушарного, абстрактно-логического рационального механизма, реализация которого делает человека холодно-эмоциональным, шизоидным существом.

СУЩНОСТЬ

Разработанный нами аппроксимально-аналитический метод изучения английского языка предполагает изучение последнего на основе родного языка, что снимает проблему повышения агрессивности говорящего на иностранном языке.

Данный метод входит использует **принцип единства противоположностей – родного и изучаемого языков.**

Сейчас нет необходимости убеждать кого-либо в том, что английский язык – это не только окно, но и дверь в большой мир. Куда бы вы не приехали – от Аляски до Японии – Вас поймут, если Вы будете говорить на английском – языке международного общения.

Перед каждым человеком, который серьезно относится к самому себе, рано или поздно возникает необходимость выучить английский. Если Вы пребываете в коммуникативной среде носителей английского языка 3–5 часов в день, то овладеть английским достаточно просто за год-два, а иногда и быстрее. В этом случае в работу включаются естественные механизмы человеческого подсознания, позволяющие достичь сплавления мысли и действия, что наблюдается у маленьких детей, поражающих нас своей способностью к овладению родным и иностранными языками.

Вне коммуникативной среды овладеть английским сложно. Достаточно посмотреть вокруг: все мы, учась в школе, некоторые потом в вузе, затратили на изучение иностранного языка от 5 до 15 лет, чтобы потом не уметь толком разобраться в том, что написано на лейбе иностранного товара.

И даже если Вы когда-то прилично владели английским, то всего 4–5 лет языкового молчания приводят к тому, что иностранный язык напрочь забывается. Здесь, чтобы стоять на месте, нужно бешено двигаться вперед.

Почему так происходит? Дело в том, что владение родным языком реализуется на двух взаимосвязанных уровнях – абстрактно-логическом и эмоционально-практическом. Первый уровень связан с языковыми умениями, второй – с базовым коммуникативным опытом реализации этих умений, то есть с системой опыта владения языком.

Имеются экспериментальные данные, которые показывают, что при овладении иностранным языком вне коммуникативной среды его носителей формируются новые языковые умения, а базовый коммуникативный опыт владения иностранным языком остается несформированным. При этом новые языковые умения завязываются на старом коммуникативном опыте владения родным языком, что создает нервно-психический конфликт, и конфликт тем больший, чем более далек изучаемый иностранный язык от родного.

Данный конфликт, вызывающий отторжение иностранного языка, по закону психической симпатии, может способствовать формированию установки на отвержение новой информации, установки на неуспешность, которая может создавать для человека проблемы в разных жизненных ситуациях: как показывают исследования психологов, жизненный успех человека напрямую связан с тем, насколько он в детском возрасте был успешен в учебе и игре.

Наш метод изучения иностранных языков (мы его назвали аппроксимально-аналитическим) лишен порока неуспешности, так как позволяет усваивать иностранный язык на базе старого коммуникативного опыта владения родным языком, освобождая человека от психологического конфликта, о котором мы писали выше. Суть нашего метода заключается в **сближении вербальных сеток** (а попросту – слов) **иностранного и родного языков до степени их взаимного проникновения**, когда слова английского языка не воспринимаются как слова иностранного языка, но, напротив, в них начинают видеть родственные черты.

Кроме аппроксимально-аналитического метода сближения вербальных сеток родного и английского языков (о нем речь выше) мы разработали систему методов, значительно облегчающую овладение всем корпусом английского языка, не только словами, но и другими его компонентами, такими как звук, слог, предложение.

В целом эффективность нашего метода приближается к эффективности коммуникативного метода, предполагающего общения на иностранном языке в среде его носителей.

СОДЕРЖАНИЕ

Любой язык в целом имеет четыре уровня: *звук, слог, слово, предложение*. Овладеть звуковым строем языка относительно несложно. В нем около 30–40 звуков. Мы разработали систему, позволяющую сблизить звуковой строй английского и русского (а также украинского) языков. Овладение слоговым строем английского языка также не представляется сложным. Здесь можно говорить об 100–150 основных слогах, овладение которыми по принципу их сближения с элементами родного языка означает одновременно и овладение спеллингом (орфографией) и правилами чтения английского языка, которые, к стати, достаточно разнообразны и изобилуют множеством исключений.

Следующий этаж английского языка – слово. Слов в любом языке – сотни тысяч. Однако, словообразовательных моделей значительно меньше – всего около 150–200. Нами разработана система словообразовательных моделей английского языка, приближенная к родному языку. Поэтому знание, например, 500 английских слов (английский докер сто лет назад употреблял в своей ежедневной речи всего 300 слов) плюс знание словообразовательных моделей увеличивает запас английских слов примерно на один порядок – до 5000 слов, что позволяет при чтении английских книг понимать до 95 % текста.

Теперь перейдем к следующему этапу – предложению. Если слов в английском языке тысячи, то предложений – бесконечное количество. Однако здесь всего около 300–500 синтактико-

грамматических моделей. Ими исчерпываются все типы предложений, овладение которыми также не представляется сложным.

Каким образом, мы вычленили и детализировали глубинную основу английского языка, его базовые элементы в плоскости четырех его этажей, а также разработали метод сближения лексического состава английского и родного языков. Все это позволяет достичь приличного уровня владения языком всего за 6 – 12 месяцев. Согласитесь, одно дело изучать язык на основе астрономического количества слов и предложений, а совсем другое – овладевать им на основе незначительного по объему материала, где спрессованы базовые элементы всех этих слов и предложений, которые при этом изучаются быстро и легко на основе разработанного нами метода сближения лексики английского и родного языков, когда за один час занятия можно усвоить не менее 100 английских слов и достичь эффективности, соизмеримой разве что с таковой, имеющей место при обучении иностранному языку под гипнозом.

Покажем, как происходит сближение слов английского и родного языков.

Мы используем как традиционные мнемонические приемы (на их основе сейчас издаются книги, облегчающие изучение лексики иностранных языков), так и оригинальные, не имеющие аналогов.

Итак, нам, к примеру, нужно активно усвоить 30 тыс. слов для совершенного владения английским языком (выпускник иныза должен активно владеть около 5 тыс. слов). Значительно облегчит нам при этом процесс овладения слоговым и словообразовательным базисом английского языка. Кроме того, эти 30 тыс. слов можно на 80–90 % сблизить с родным языком, то есть сделать их "прозрачными" – легко узнаваемыми и понятными.

Во-первых, из этих 30 тыс. слов около 10–15 % являются интернациональными, такие, например, как *caravan, socialism, boss*.

Во-вторых, много слов английского языка можно сблизить, используя имена собственные, географические названия. Например, фамилия *Shakespeare* переводится как "тот, кто трясет копьем" (*to shake spear*). Пушкин (*Puskin*) переводится как "толкатель родни" (*to push kin*). Голливуд (*Hollywood*) переводится как "святой лес" (*holy wood*), а Бродвей (*Broadway*) как "широкая дорога" (*broad way*). Причем, из слова "*broad*" (широкий) вычленяется близкое по значению слово "дорога" (*broad* → *road*); *Richard* (Ричард) → *rich* (богатый), и т.д.

В-третьих, много интернациональных слов и имен собственных при соответствующей процедуре можно дефрагментировать, расчлнить, что мы и показали на примере слова "*broad*".

Так, например, всем известно слово *cocktail* (коктейль), которое слагается из двух слов – *cock* (петух) + *tail* (хвост, часть чего-то): вероятно, первоначально коктейль готовили, размешивая напитки перьями петуха. При этом *tail* имеет множество производных: *tailor* (портной, "тот, кто делает из частей, "хвостов" нечто большее – одежду), *tails* (вечернее женское платье, слагаемое из различных "хвостов"), *curtail* (ограничивать, обрезать до одного "хвоста").

Всем известно слово *artillery* (артиллерия). Оказывается, что анализ этого слова позволяет создать метафору, когда *artillery* (слагаемая из двух слов: *art* + *till*) это "искусство взрыхлить землю при помощи бомб" "*art to till land with bombs*". Таким образом, слова *art, till* становятся легко узнаваемыми и запоминаемыми, при этом слово *till* достаточно редко употребляется и Вы его не найдете в англо-русском словаре на 10 тыс. слов.

Отметим, что наш метод использует некоторые известные приемы мнемотехники²¹³. Тем более, что более чем сто лет назад предлагалась такая техника запоминания французских слов: "*Mal* – зло. *Mal* – моль → ущерб → зло"²¹⁴.

Мы привели всего несколько каналов сближения вербальных сеток английского и родного языков. В целом наш метод позволяет сблизить с родным до 80-90 % слов английского языка.

Один из этих каналов – **ассоциативно-аналитический** – используется при составлении некоторых новейших книг, посвященных облегченному изучению иностранных языков. Так в книге И.

²¹³ Гарибян С. А. Суперактивация памяти через возрождение эмоций. – Ереван: Луйс, 1991. – 59 с.; Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. – М.: Мир, 1993. – 240 с.; Матигин И. Ю., Чакаберия Е. И. Запоминание лиц и имен. – М.: Эйдос, 1994.

²¹⁴ Диноил С. Курс развития скрытых душевных сил человека (физическое и нравственное возрождение). – К.: REFL-book (Преса України), 1993. – 260 с. – С. 136.

Ю. Матюгина и Т.Б.Слоненко “Секреты запоминания английских слов” (Донецк, 2000) вы можете прочитать:

puddle ['pʌdl] – лужа.

ПАДАЛ в лужу.

Эта одна из наиболее удачных ассоциаций, в арсенале этого канала, который может облегчить усвоение около 3–5 % слов английского языка. Если же данный начинают использовать как основной при сближении слов английского и родного языков, то здесь вынуждены использовать ассоциации, “притянутые за уши” и утратившие свою прозрачность и очевидность. Например, в книге этих двух авторов можно найти такие ассоциации, которых следовало бы избегать, так как они ведут нас к мнемоническим и ассоциативным излишествам:

crime [kraim] – ПРЕСТУПЛЕНИЕ, ЗЛОДЕЯНИЕ, КАРАТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ УСТАВА.

КРАЙняя Мера за преступление.

Мы видим, что слово *crime* ассоциативно привязывают к образам, которые создаются словами “крайняя мера”, хотя данное слово легко выводится из интернационального слова *criminal* (криминальный) → *crime* (криминальный акт, преступление). Как видим, ассоциативная связь со словами “крайняя мера” оказывается излишней, к тому же, слово “мера” вполне узнаваемо в английском языке – *measure* ['mɛʒɜː] – и его не следовало бы ассоциативно привязывать к слову “преступление”.

Приведем еще несколько примеров из книги

fun [fʌn] – ШУТКА, ВЕСЕЛЬЕ, ЗАБАВА.

ФАНаты Никулина любили его шутки.

В данном случае слово “шутка” ассоциативно привязывается к слову “фанатик”, что может создать путаницу, ведь в английском языке данное слово является интернациональным – *fanatic* (фанатик, фанатичный) → *fan* (фан, фанат, фанатик). Здесь было бы более уместно ассоциативно связать *fun* со словом *профан*.

Рассмотрим еще один пример.

nasty ['nɑːsti] – ОТВРАТИТЕЛЬНЫЙ, ГАДКИЙ, СКВЕРНЫЙ.

НАСТИгнуть отвратительного преступника.

В данном случае слово отвратительный привязывается к процессу “настигать преступника, являющегося отвратительным”. Хотя можно было бы найти и более прозрачную ассоциацию, связанную с образами: *НЕНАСТЬЕ*, *НЕНАСТНАЯ ОТВРАТИТЕЛЬНАЯ ПОГОДА*. На худой конец можно предложить такой образ: “НАСТЯ – ОТВРАТИТЕЛЬНАЯ ДЕВОЧКА”.

Приведем еще один пример.

new [njuː] – НОВЫЙ, ИНОЙ, ДРУГОЙ.

НЬЮтон открыл новый закон.

Непонятно, зачем привязывать слово *new* к *Ньютону*, ведь в английском языке существует множество слов, непосредственно связанных с этим словом по смыслу: *New-York* – *Нью-Йорк*, то есть “новый Йорк”.

Или другой пример.

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

В *сети* ничего **НЕТ**.

Непонятно, зачем авторы используют столь негативную ассоциацию, ведь в английском языке существует всем известное интернациональное слово *Internet* → *inter+net* – интер(национальная) *сеть*.

Приведем еще пример.

Place [pleis] – МЕСТО, ПОМЕЩАТЬ, РАЗМЕЩАТЬ.

Место для **ПЛЕС**кания.

Как видим, здесь слово, обозначающее “место”, привязывают к процессу “плескания”, хотя этимологически данное слово связано со словом “плац” (*место* для выполнения строевых команд) и в процессе запоминания должно ассоциироваться именно с ним.

Итак, наш метод, в отличие от многих новейших эффективных методик, представляет собой систему, в рамках которой находят проработку все 4 уровня английского языка, при этом используются более десятка каналов сближения английского и родного языков, которые позволяют использовать наиболее очевидные и прозрачные лексические параллели.

МЕТОДИКА

Покажем некоторые каналы сближения вербальных сеток родного и английского языков

1) Прямые фонетические соответствия:

class – класс,

caravan (car + van) – караван,

canal – канал,

а также не прямые фонетические соответствия, которые имеют различное буквенное или морфологическое оформление эквивалентных слов в родном и иностранном языках:

giant – гигант,

banal – банальный.

2) Непрямые фонетические ассоциации, которые в рамках метода используются при аппроксимально-аналитической лексиколизации примерно 3-5 % слова английского языка:

listen – слушать "как падают листья";

pigeon – "пижон".

dinner (обед) – иметь дыню на *dinner (to have дыню for dinner)*

3) Прямые фонетические ассоциации:

brave – "бравый", храбрый;

courage – "кураж", храбрый → *rage* – "раж", гнев → *encourage, discourage, courageous...*

4) Словоизменительные трансформации на основе переосмысления значения:

budget – бюджет (в значении потенци к росту) → *bud* – почка (в том же значении);

sweater – свитер (в котором потеешь) → *sweat* – пот → *wet* – влажный (от пота).

При этом процесс сближения слов иностранного и родного языков может облегчаться использованием рифмы:

A man in a sweater

Sooner or later

Begins to sweat

Which makes him wet

5) Словообразовательный анализ:

Basketball – баскетбол = *basket* (корзина) + *ball* (мяч).

Fireworks = *fire* + *works* → *firing-line, firing-ground etc*;

Cock-tail = *cock* + *tail*; → *tailor* (портной, "тот, кто делает из частей, "хвостов" нечто большее – одежду), *tails* (вечернее женское платье, слогаемое из различных "хвостов"), *curtail* (ограничивать, обрезать до одного "хвоста")

Empire → *imperialism* → *peril* → *imperialism is a peril for this planet.*

The fireworks are the work of fire made by the fireworker.

I like *lemonade* because it is made of *lemon*, a yellow fruit

Admiral (адмирал – "человек в ослепительной, чудесной форме, достойный восхищения") → *admiralty* (адмиралтейство) → *admiration* (восхищение) → *to admire* (восхищаться) → *admirer* (тот, кто восхищается) → *admiring* (восхищённый) → *miracle* (чудо) → *miraculous* (чудесный) → *mirror* (зеркало, отображение, отображать) → *mirror telescope* (зеркальный телескоп) → *mirage* (мираж)

The *players play* football like *playful, playable* dogs – *bulldogs*.

He is a police *assistant* (an *assistant* to the police), he *assists* (помогает, ассистирует) the police, his *assistance* (помощь, "ассистенция") is colossal.

It's a *rare* (редкий) type of dynamite, it's a *rarity* (паритет)

My *Muse* assists me to *muse*, to dream of harmonious *music*

The *price* (цена) of this *appreciation* (оценки) is high. I *prize* (я высоко оцениваю, как приз) our love

*He won the prize –
That's a surprise,
But what's the price
Of that surprise?*

It is quite *natural* that my *native* city is a thing of a strange *nature*
Culture is not a *cult*. But we must *cultivate cultural* traditions.

Any *sculptor* likes his *sculpture*, he likes to *sculpture* a statue out of stone.

The *elevator* is a lift. I like reading *elevating* books, they *elevate* my spirits. Here we have an *elevation* of 2000 metres.

6) Переосмысление имен собственных и географических названий, рекламы и пр.:

Hamlet is not only the Shakespeare's hero, but a village – a hamlet (Гамлет – не только шекспировский герой, но и деревня – деревушка)

Broadway – Бродвей = *broad* (широкий) + *way* (путь);

Richard – Ричард → *rich* – богатый;

Пушкин – *Pushkin* – *push* + *kin*.

Wordsworth = *word* (слово) + *worth* (стоящий).

Tom Sawyer – Том Сойер = *saw* – пилить – *sawyer* – пильщик

7) Ассоциативные словоизменительные трансформации:

Corridor – коридор = *core* (сердцевина) + *door* (дверь).

Commune – коммуна → *common* – общий → *competition* – "common petition" – "общая петиция" → соревнование.

Admiral – "человек в чудесной зеркальной, ослепительной морской форме, достойный восхищения" → *admire*, *miracle*, *miraculous*, *mirror*, *mirage*.

Artillery – (*art* + *till*) = "the art to till land with bombs and shells".

Magnet – "magic net" → *magician*, *magnificent*.

Fieldmarshal – "marshal of the field" → *marshal* → *martial* → (*folklore* – *folk* + *lore* → *law*) → *martial law*.

8) Переосмысление семантической мотивации.

Например, семантическая мотивация слова "*compulsory*" реализуется за счет его расщепления на части и семантизации каждой из частей: *compulsory* = "*common pulse*" – общий пульс → *compulsory* – "общепульсивный", то есть общий, обязательный для всех → *compulsory vaccination* (обязательная вакцинация).

9) Переосмысление омонимов:

horde – орда → *to hoard* (*to store*) → собирать.

My mood is *still* (спокойный, "как стиль") because my nerves are like *steel* (сталь) and I don't *steal* (краду, ворую) anybody's energy

10) Смещение семантической мотивации и ее обогащение:

слово *qualification* может быть переведено как "квалификация", однако слово *quality*, которое семантически связано со словом *qualification*, в данном случае уже переводится как "качество". Поэтому *qualification* следовало бы понимать как "качественность" (уровень знаний, умений и навыков человека, занятого в той или иной сфере производства), что дает представление о семантико-мотивационном "ядре" понятия *qualification*. В то же время слово "квалификация" является калькой, пустой формой, "оболочкой", лишенной глубинной семантической подоплеки. Слово "квалификация" не имеет прямой семантической связи со словом "качество", что усложняет усвоение и даже узнавание слов *quality*, *equality* (*equal quality*), *qualify*, etc. Нужно отметить, что в данном случае сближения вербальных сетей родного и иностранного языков осуществляется за счет расширения объема понятия "квалификация", когда мы, по сути, обогащаем опыт владения родным языком. В границах этого канала смещения и обогащения семантической мотивации можно привести и такое соответствие: *expert* (эксперт) – *experience* (опыт).

11) Использование рифмы, которая может выполнять роль ассоциативного моста между семантически далекими словами (*Alice – malice*), поскольку ведущим фактором, способствующим возникновению реакции на слова, которые вводятся, является их ритмическая структура:

Our little Alice is a girl of malice
(Наша маленькая Алиса – девочка, исполненная зла)

Нужно сказать и то, что одним из основных факторов актуализации временных связей в границах второй сигнальной системы выступает фактор сходства фонетических оболочек слов [*Ушакова, 1979, с. 26-32*]. В границах этого пункта можно предложить и использование двузвучной рифмы: экспромт – *prompt*.

Magnet – 'magic net' → magician, magnificent =
She is in a magic net
Because she smokes a cigarette.

Business – businessman – busy =
He is a very busy man
Because he is a businessman.

Shakespeare = shake + spear =
It's not enough to shake your spear
In order to be named Shakespeare

Другие рифмы:

He won the prize,
That's a surprise.
But what's the price
Of that surprise?
Look at our Lisa,
She's as swift as lizard.

swift → *Jonathan Swift is a very swift man*

Можно использовать и смешанную рифму:

Обезьянка monkey
Полюбила манку

12) Если принять к сведению, что сходство фонетических оболочек слов является важным фактором в процессе формирования временных связей в сфере второй сигнальной системы, то использование данного обстоятельства следует считать одним из способов изучения слов иностранного языка. Например:

Florida is rich in flora. There they have flowers everywhere, even on the fiftieth floor (Florida, flora, fiftieth, flower, floor).

По-видимому, законы формирования временных связей определяют процессы мотивации отдельных звуков языка, что зафиксировано в одном из направлений современного языковедения – звуковом символизме.

Фактор сходства фонетических оболочек слов как важный момент их усвоения может быть использован при изучении таких реальных и потенциальных (оказиональных) слов и их производных, как:

pose, poser, possess, sympose (symposium), malpose, underpose, mispose, suppose, oppose, depose, overpose, compose, superpose, dispose, prepose, semipose, repose, postpose, interpose, contrapose, propose, predispose...

Здесь содержательное ядро "pose" содержит в себе в потенциально-возможном состоянии несколько десятков слов, которые, как мы считаем, следует изучать совместно, что отвечает механизму формирования временных связей в границах первой и второй сигнальных систем.

13) Фактор сходства фонетических оболочек используется и тогда, когда для закрепления отдельных структурно-морфологических и лексико-грамматических особенностей усваиваемой лексической единицы она употребляется в сфере нескольких частей речи в границах единого

коммуникативного контекста. Приведем пример такого употребления слова *strong* (*strong, strength, to strengthen, strongly*):

The strength of his speech was great, because his arguments were strengthened with many examples, but he was strongly criticised and that struck him, although he had a strong nervous system.

14. Использование этимологических рядов. Например, слово *salvation* (как и слово *salary* – заработная плата) (спасение, благость) происходит от лат. *salt* (соль), поскольку соль сохраняет (спасает) мясо от распада, гниения. В этом случае полезным будет использовать и имя *Salvador* ("спаситель"). Таким же образом слово *искать* этимологически связано со словом *to ask*. Можно привести и множество других примеров, например: *reveal = re+veil* (вуаль); *jealousie* (зависти) → *jealous* (ревнивый).

15. Использование корневых словарей, в которых словарные статьи строятся согласно принципу корневых гнезд:

POSE → *position, poser, propose, proposition, dispose, impose, compose, repose, suppose, oppose, interpose...* etc.

16) Существенным есть то, что воспринимаемые человеком слова реализуются на уровне нейронных сетей головного мозга, где разные по смыслу слова, звуковые оболочки которых похожи, воспринимаются в нейронных зонах, которые локально близки друг к другу. Таким образом, усвоение слова и оперирование ими лучше всего реализуется в общих нейронных зонах, где слова фокусируются по принципу подобности их звуковых оболочек и где генерализируется глубинный (многозначное, нечеткое, правополушарное) содержание слова, которое залегает глубже уровня звуковой их репрезентации. Таким образом, целесообразным есть изучение не отдельных слова, а их комплексов, которые фиксируются в общих нейронных зонах головного мозга и содержат нечеткие расплывчатые правополушарные смысловые ансамбли. Поэтому изучение слова согласно гнездовому принципу можно считать более эффективным, чем традиционные приемы запоминания слов иностранных языков.

Приведем пример. Из слова "*LONG*" проистекает множество связанных с ним по смыслу слов (*longer, longest, length, to lengthen, to prolong, prolongation, longevity = a long life, longitude, to belong, belongings, to long (for home), to linger, lingering, long-armed, long-headed, a long way, a long while, agelong, long ago, along the street, so long = good bye, link, leg, log...* etc), которые следует изучать совместно в целостном контексте:

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

17. Использование корневых словарей, в которых слова располагаются на основе корней слов, одно из которых оказывается прозначным:

container (контейнер) – *to contain* (содержать) – *to attain* (достигать, достигнуть, добиваться, приобретать) – *to detain* (задерживать, задержать) – *to retain* (сохранять, удерживать) – *to ascertain* (устанавливать, установить) – *pertaining* (относящийся к, касающийся) – *to maintain* (поддерживать, поддержать, обслуживать, утверждать) и др.

18. Прозначными и понятными можно делать не только слова, но и словосочетания, а также целые предложения, что может использоваться для изучения русского языка представителями англоязычных стран:

Act of amnesty = акт амнистии.

An analytic report = аналитическое сообщение (рапорт).

The Arctic Ocean = Арктический океан.

The amulet is a mystical protector = амулет – мистический защитник (протектор).

The anaconda is a colossal snake = анаконда – колоссальная змея.

Every anarchist says that anarchy is the mother of normal planet = каждый анархист говорит, что анархия – мать нормальной планеты.

This student is a ballast of the group = этот студент – балласт группы.

Проанализируем такое изречение:

Irony is an insult conveyed in the form of a compliment (anonymous author). Переводится данное предложение так: "Ирония – это обида, нанесенная в форме комплимента (неизвестный автор)".

Практически все слова здесь являются прозрачными, или почти прозрачными. Рассмотрим эти слова и производные от них, а также лексические единицы, которые помогают нам повысить уровень прозрачности отдельных непонятных слов.

Irony (ирония) – ***ironical*** (иронический).

Insult (обида) – ***salt*** (соль) – "обида как соль, насыпанная на рану" ("не сыпь мне соль на рану") – "инсульт".

To convey (передавать, "конвейерить", а в нашем случае – наносить обиду) – ***conveyer*** (конвейер).

Form (форма) – ***to inform*** (информировать) – ***information*** (информация)

Compliment – комплимент – как нечто дополнительное и завершающее к тому, что есть, то, что делает совершенным и завершенным: в английском языке слово *perfect* – перфект – означает одновременно совершенный и, поэтому, совершенный) – ***complimentary*** (лестный, "комплиментный", дарственный). Смысл данного слова можно уточнить и углубить, если принять к сведению значение приставки "com" (общий – common) → ***(to) complete*** = "***common plete***" – (завершать, заканчивать, заключать (соглашение); полный, совершенный, законченный, совершенный – отсюда вытекают такие слова, как "***replete***", "***deplete***") – ***completely*** (совершенно, полностью, вполне, всецело, целиком) – ***completeness*** (полнота; законченность, завершенность) – ***completion*** (завершение, окончание; заключение) – ***completive*** (завершающий, заканчивающий) – ***complex*** (комплекс, совокупность; сложный, комплексный, составной) – ***plexiglass*** (плексиглас, органическое стекло) – ***plexus*** (сплетение (нервов и т. п.), переплетение, запутанность) – ***complex machinery*** (сложные машины) – ***complex number*** (комплексное число) и т.д.

Слово ***compliment*** (как нечто дополнительное и завершающее к тому, что есть, то, что делает совершенным и завершенным) является омонимом слову ***complement*** (дополнение, комплект, личный состав военной части/корабля) – ***complementary*** (дополнительный, добавочный, комплиментарный). Подобным же образом соотносятся два омонима – ***discrete*** (дискретный, отдельный, раздельный, состоящий из отдельных частей) – ***discreet*** (осторожный, то есть такой, "который обращает внимание на отдельные, на отдельные вещи", осмотрительный, благоразумный, сдержанный).

Anonymous (анонимный, неизвестный).

Author (автор) – ***authoritative*** (авторитарный).

Таким образом, мы получили целый ряд слов, которые входят в целостный контекст и определенным образом взаимно соотносятся, делая друг друга прозрачными. Поэтому их всех с целью запоминания следует употреблять в целостном контексте, когда они смысловым образом взаимно дополняют друг друга. Например:

A complex compliment is a complete complement to the man's positive characteristics = Сложный комплимент – это полное дополнение к человеческим позитивным характеристикам.

A compliment is a complimentary characteristic of a man = комплимент – это лестная характеристика человека.

A compliment is a complementary positive characteristic of a man = комплимент – это дополнительная позитивная характеристика человека.

This is a discreet man attracted by discrete characteristics of reality = это – осторожный человек, привлеченный отдельными характеристиками реальности.

При этом слова *man*, *to attract* делаются понятными при помощи таких слова, как *hetman* (гетман), *headman* (начальник, старший рабочий, "головной человек" – *head* – голова, *man* – человек, мужчина), *attraction* – аттракцион, то есть то, что привлекает внимание.

Выводы

Как видим, процедура использования каналов сближения вербальных сеток родного и английского языков позволяет мотивировать, сделать прозрачными и понятными для понимания большое количество лексических единиц изучаемого языка.

Так, например, слова *lucid, elucidate* изначально являются непонятными и непрозрачными для изучающих английский язык, однако они приобретают смысловую прозрачность благодаря использованию известного всем слова – *Lucifer* (Люцифер – светоносный, "светлый").

Или слова *to petrify* (превращать(ся) в камень, окаменевать; приводить в оцепенение, поражать, ошеломлять; остолбенеть, оцепенеть), *petrification* (окаменение; окаменелость; оцепенение) становятся понятными, если вспомнить, что имя *Peter* означает "камень", "каменный", о чем можно узнать из Библии, где Иисус Христос, обращаясь к будущему апостолу Петру, сравнил его с камнем, на котором будет построена Церковь Христа. " И Я говорю: ты Пётр, и на этой скале Я построю Церковь Мою, и врата адовы не одолеют её".

Еще примеры.

Слова *face* (лицо, встретить лицом), *facial* (лицевой) *facet* (грань; фаска; аспект; гранить; шлифовать), *faucet* (вентиль; втулка; раструб; водопроводный кран), *surface* (поверхность) также могут быть понятными, поскольку все они этимологически связаны со словом *façade* (фасад – "лицо" дома, строения).

Сделаем прозрачными и такие слова:

cow (корова), *boy* (мальчик, парень) – *cowboy* (ковбой, "коровий парень")

cowboy (ковбой, "коровий парень") → *cow* (корова) → *boy* (мальчик, парень)

crosswords (кресворд) → *cross* (крест) → *word* (слово)

naughty (балованный, непослушный) → *this boy is naughty* → *he always produces the word "not"*
(этот мальчик непослушный – он всегда производит слово "нет")

arsenal (арсенал) *arson* (поджог) → *arse* (*ass* – задница) → *arsenic* (мышьяк)

butter-fly (бабочка) → *influence* (влияние) → *fly* (летать) → *fluent* (плавный; беглый (о речи) → *fluently* (плавно, гладко) → *fluctuate* (колебаться; флуктуировать) → *fluctuation* (флуктуация, колебание) → *affluence* (изобилие, наплыв, приток) → *affluent* (приток реки, изобильный) → *circumfluent* (омывающий со всех сторон) → *circumfluous* = *circumfluent* (омываемый, окруженный водой) → *confluence* (слияние рек; пересечение дорог; место слияния, стечение народа, толпа) → *confluent* (сливающийся, одна из сливающихся рек) → *diffluent* (растекающийся; расплывающийся) → *effluent* (река; поток, вытекающий из другой реки или озера; исток)

flow (течение, поток, струя, прилив, течь, литься, струиться) → *flower* (цветок)

sofa (софа – по определению нечто мягкое) → *soft* (мягкий) – *Sophia* (София – мудрая, а поэтому "изошренная" женщина) → *a sophisticated problem* (изошренная проблема) – *combustion engine* – двигатель внутреннего сгорания (почему внутреннего? сгорания?) → "com" означает *common* (общий) → *combustion* = *common busting* (*bust* – бюст; *to bust* – *to destroy* (разрушать) → *bustle* (суматоха) → *busy* (занятый делом)

Приведем фрагмент урока

(1)

Basketball – баскетбол → *basket* (корзина) → *ball* (мяч).

Player (плеер, игрок) → *to play* (играть) – *playful* = *full of play* (игривый = "полный игры")

Hit (хит, ударять) → *musical hit* (музыкальный хит)

Accurate (аккуратный, точный) → *accurately* (аккуратно, точно)

(2)

This basketball player plays basketball like a devil. (Этот баскетболист играет в баскетбол как дьявол)

He hits the basket with the ball like a devil. (Он ударяет в корзину мячом как дьявол)

His hits are always accurate (Его удары всегда точны)

This basketball player likes musical hits (Этот баскетболист любит музыкальные хиты)

He plays guitar when he has playful emotions. (Он играет на гитаре, когда он имеет игривые эмоции)

This playful player is full of emotions (Этот игривый игрок полон эмоциями)

(3)

*This basketball player plays basketball like a devil.
He hits the basket with the ball like a devil.
His hits are always accurate
This basketball player likes musical hits
He plays guitar when he has playful emotions.
This playful player is full of emotions*

(4)

The name of this basketball player is Peter. Peter is a colossal basketball player. Peter plays basketball like a devil. He hits the basket with the ball accurately when he is full of musical emotions. Peter visits London academy of music and likes modern musical compositions – abstract music and musical hits. The name of his favourite musical compositions is "A serene serenade". The Russian translation of this musical compositions is "Безмятежная серенада".

ЛИТЕРАТУРА

Вознюк О.В. Основні аспекти апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов / О. В. Вознюк, Д. І. Квеселевич, Л. М. Овандер // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1997. – № 6. – С. 153-160.

Вознюк О.В. Апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов. – Житомир : Волинь, 1998. – 183 с. (випр. та доповнено, 2017. – 74 с.)

Вознюк О.В. Мова як системно-синергетичне утворення: основні аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Вип. 14. – С. 7-33.

Вознюк О.В. Новітні нетрадиційні методичні напрямки викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Вип. 14. – С. 69-80.

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

3.13. ПЕДАГОГИКА ВЛИЯНИЯ: МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ, СОЦИАЛЬНЫХ, МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК

СУЩНОСТЬ

Философской аксиомой стал вывод о том, что взаимодействие – это первое, с чем сталкивается человек, рассматривающий движущуюся материю. А процесс взаимодействия материальных форм всегда обнаруживает феномен их взаимного влияния. Понять фундаментальный механизм этого влияния, значит постичь сущность нашего мира, а поэтому ответить на многие животрепещущие вопросы, стоящие на повестке дня современности.

Развитие человеческого общества идет по пути роста взаимного влияния его членов, а также сопровождается повышением дифференциации их социальных функций и ролей. Современный мир существует в атмосфере тотального влияния всех на всех. Успех на жизненном поприще сейчас достигает тот, кто умеет оказывать влияние на себя, людей и обстоятельства. Именно поэтому в последние 30–40 лет появились многочисленные исследования феномена влияния как такового.

Один из известнейших трудов в этой области – книга Д. Карнеги *“Как завоевать друзей и влиять на людей”*. В ней рекомендуются несколько правил социальной манипуляции, которые выражаются в “шести способах понравиться людям”: 1) искренне интересуйтесь людьми; 2) улыбайтесь; 3) помните, что имя человека – наиболее приятный звук для него на любом языке; 4) умейте слушать, побуждайте собеседника говорить про себя; 5) говорите про то, что интересует собеседника; 6) искренне дайте собеседнику возможность почувствовать себя значительной личностью.

Здесь, как видим, в арсенал средств волевого, произвольного влияния на людей непонятно почему включено такое непроизвольное состояние человека, как искренность, открытость общению. Парадоксальность такой рекомендации состоит в том, что искренность есть выражение эмпатии, сопереживания, вовлеченности, простоты и непосредственности отношения к миру. В то же время как любое произвольное, то есть намеренное, обдуманное влияние предполагает процесс манипуляции объектами окружающей среды и требует *отстраненности от ситуации и самого себя*, то есть умения посмотреть на себя и ситуацию со стороны, глазами человека, на которого оказывают влияние. Это же последнее, вполне понятно, исключает искреннее и открытое отношение к миру.

Следует заметить, что самоотстраненность полагается во главу угла универсального правила влияния и манипуляции сознанием другого человека, средством достижения жизненного успеха. Данную мысль хорошо выразил Генри Форд, который писал: “Если и есть секрет успеха, то он состоит в умении понимать точку зрения другого человека и смотреть на вещи его глазами”.

Интересно, что, как полагают психологи и философы, наиболее выразительной чертой мудрого человека является саморефлексия и умение встать на точку зрения собеседника (О.К. Тихомиров). Именно это является признаком развития “Я” человека как нечто самодостаточного, автономного и обладающего иммунитетом против манипуляции со стороны окружающей среды. То есть “Я” человека, которое уже по своему определению является идентичным только самому себе, характеризуется способностью осуществлять свободный выбор, быть самоотстраненным и уметь оказывать влияние на окружающую действительность.

В примитивных сообществах человек был практически лишен осознания своего “Я” и существовал в качестве интегральной составной части того или иного социума. Данный “примитивный” человек был открыт действию общественных суггестивных норм, то есть таких норм поведения и мышления, которые воспринимаются людьми некритически как безусловное руководство к действию. Общественные суггестивные нормы не подрывали личностный суверенитет членов примитивного социума, так как они еще не обладали личностью в полном смысле этого слова.

Только с зарождением первых цивилизаций, давших толчок развитию в людях самосознающего, эгоцентрического начала, люди начинают осознавать себя объектом манипуляции как со стороны общества в целом, так и со стороны его отдельных представителей.

Известно, что развитие сознания человека, формирование его "Я" идет по пути взращивания психологических механизмов противодействия этой манипуляции. *Только тогда человек осознает себя личностью как нечто самостоятельным и самодостаточным, когда он в силах осознать свое пребывание в поле социальной манипуляции, способен понять ее механизмы и может противостоять их действию.*

Как писал основатель кибернетики Норберт Винер, **в любой системе самый активный ее элемент, способный быстро изменяться и пребывать в самых разнообразных состояниях, является доминирующим.** А синергетика, наука об открытых нелинейных системах и принципах самоорганизации материальных форм, утверждает, что именно в своей бифуркационной точке хаоса, как состояния сверхактивности и бесконечного разнообразия возможностей, система способна привлекать огромные массивы энергии, что может повысить уровень ее организации и значительно продвинуть по пути эволюции.

Итак, разнообразие, активность и нейтральность – вот краеугольные моменты как механизма эффективного влияния на окружающий мир со стороны любой системы, так и процесса ее внутреннего совершенствования. Самым важным фактом общей теории влияния можно считать тот, согласно которому управляющий субъект (фактор, элемент), оказывающий воздействие на свое окружение (систему), характеризуется повышенным уровнем разнообразия, а поэтому гибкости, нейтральности (Н. Винер, В.Эшби). Данное обстоятельство находит объяснение в нескольких контекстах.

Во-первых, 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.** Человек в качестве такого нейтрального управителя при этом освобождается от плена сиюминутных предпочтений своего окружения.

Во-вторых, главным "учредителем" и "управителем" реальности, ее креативным началом, средством, на основе которого она творится, как утверждает новая постнеклассическая парадигма науки, выступает физический вакуум (эфир), который характеризуется гибкостью, необычайной мобильностью, динамичностью, хаотичностью. Физический вакуум можно считать той глубинной нейтральной средой, на основе которой не только творится сущее, но и реализуется всеобщая связь и координация его элементов и аспектов, а также их развитие, разнообразные метаморфозы и взаимодействие. В этом понимании *гибкость управляющего элемента в системе означает то, что он выражает нейтрально-хаотическую природу физического вакуума.*

В-третьих, синергетика, наука об открытых нелинейных диссипативных системах, признает, что хаос выступает в качестве "клея", который связывает части в единое целое. Общее "координационное поле" хаоса как сущности принципиально множественной должно быть "обеспечено" неким "нейтральным элементом" как всеобщим координационным началом всего и вся.

С другой стороны, можно утверждать, что данный нейтральный элемент присутствует в хаосе как нечто потенциально-возможное, виртуальное, косвенное, имплицативное (подразумеваемое), как непричинный фактор целостности, который экспериментально открыт квантовой физикой.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое действие (взаимодействие) является фундаментальной характеристикой учебно-воспитательного процесса в силу фундаментального же характера взаимодействия как краеугольного свойства Вселенной, которое как всеобщее определяет сущностные характеристики единичного – педагогического взаимодействия.

Следовательно, методологическая основа изучения особенностей эффективного педагогического действия проистекает из общих закономерностей актуализации таких фундаментальных характеристик бытия, как **развитие** (динамический аспект мира) и **система** (структурно-статический аспект мира).

Рассмотрим **психологические особенности педагогического действия в контексте развития**

1. Наличие сензитивных фаз развития человека, обнаруживающих состояние открытости развивающейся системы тем или другим специфическим влияниям среды. При этом сензитивность

системы в процессе развития проистекает из его гетерохронности, то есть его диалектической неравномерности, когда развитие определенной функции или органа человеческого организма обнаруживает диалектические фазы "тезис – антитезис – синтез". Отмеченный диалектический процесс реализует определенную формальную тождественность первой и третьей (последней) фаз развития любого явления, находит выражения в психологических исследованиях, обнаруживающих так называемое про- и ретроградное торможение, когда ряды элементов, которые содержатся в памяти человека, образуют особые структуры, в которых начальные и конечные элементы имеют преимущество.

Следует отметить, что **становление личности** также рассматривается исследователями как процесс изменения трех фаз – *адаптации, индивидуализации, интеграции* [Психология развивающейся личности, 1987, с. 98]. Здесь адаптация является интегративным процессом, индивидуализация – процессом расщепления социальной целостности, а интеграция – повторением начальной фазы, но на более высоком уровне развития. К подобному смысловому ряду относится и наблюдения ученых, которые показали, что "приросту функциональных возможностей предшествуют периоды скачкообразного прироста соматических признаков" [Шапошникова, с. 55], что отвечает принципу гетерохронности биологического, психологического и социального развития личности [Анцыферова, с. 427].

Следует также отметить и *взгляды Х. Вернера*, выделяющего функциональные и структурные изменения в процессе умственного развития, которые заключаются в переходе от синкретичности к дискретности, от диффузности к целостности, от ригидности к гибкости, от лабильности к торможению (стабильности). Синкретичность при этом реализуется во многих исходных примитивных системах умственной жизни (как в сфере эмоциональных процессов в период младенчества, так и в области восприятия, как в процессах воображения, так и в функционально недифференцированных субъект-объектных отношениях). Ортогенез (развитие), согласно этому подходу, заключается в возрастании функциональной дискретности, отчетливости, гибкости и стабильности как внутри системы, так и между системами. При этом понимание такого развития имеет много с синергетической концепцией, поскольку Х. Вернер полагает процесс развития переходом от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически организованному.

Д.Б. Эльконин показал [Эльконин, 1971, 1989], что через определенные промежутки времени в процессе развития индивида имеет место чередование фаз мотивационно-потребной и операционально-технической сфер личности, когда за деятельностью по ориентации в системе отношений (что можно соотнести с правополушарной психикой) следует деятельность, в которой наблюдается ориентация в способах использования предметов (левополушарная психика). Феномен обращения симметрии и асимметрии, который здесь наблюдается, находит отражение в явлении, которое интерпретируется *теорией поэтапного формирования умственных действий* П.Я. Гальперина, рассматривающей механизм взаимного перехода внутренней и внешней сторон психической деятельности в процессе онтогенетического развития, и другие подобные теории [Павленко, 1994].

Следовательно, во время реализации педагогического действия педагог должен учитывать феномен сензитивности, а само педагогическое действие при этом должно осуществляться в соответствии с отмеченной закономерностью, когда это действие приобретает циклический характер. Это реализуется не только в контексте необходимости чередовать разные (противоположно направленные) **модальности педагогического действия**, но и в плоскости новейшей ритмопедических педагогических методик. Как пример можно привести **ритмопедию** – методику, базирующуюся на ритмостимуляции, – комплексном влиянии на аудиальный и визуальный сенсорные каналы человека низкочастотными ритмичными сигналами, которые суммируются в подкорковых образованиях мозга и навязывают организму ритмы (феномен вызванных потенциалов), которые отвечают определенным фазовым состояниям психики. Здесь используется эффект внушения внешнего ритма, который укореняется в сфере электрической активности мозга.

Здесь можно привести также и **метод последовательного чередования циклов учебы** [Гегечкори, 1979], разработанный в Тбилисском государственном университете и Санкт-Петербургской лесотехнической академии в 70-х годах XX века. Учебный процесс здесь предполагает чередование циклов видов учебной деятельности учебы.

2. Фазовые состояния психики, которые обнаруживают способность организма реагировать на сверхмалые сигналы внутренней и внешней среды. Как указывал И.П. Павлов, фазовые состояния

фиксируют переход от состояния бодрствования ко сну, отражая изменение соотношения основных нервных процессов возбуждения и торможения.

Говоря о фазовых состояниях, нужно подчеркнуть, что они отражают соотношение основных нервных процессов возбуждения и торможения, которые оказываются в "поле" стимула и реакции.

В состоянии бодрствования сила реакции отвечает силе раздражителя, то есть стимул и реакция адекватны друг другу (это состояние можно обозначить словами – "бодрствование", "состояние среднего уровня возбуждения").

При погружении в сон сначала обнаруживается состояние уравновешенной фазы, когда сильные и слабые раздражители вызывают одинаковую реакцию. Это – переход от состояния возбуждения к торможению, то есть состояние, промежуточное между сном и бодрствованием, возбуждением и торможением, которое объясняется природой этого нейтрального медитативного промежуточного психического состояния.

Потом, на второй стадии сна актуализируется парадоксальная фаза, обнаруживая момент функционального перепрофилирования организма (когда слабый раздражитель вызывает сильную реакцию, а сильный – слабую – состояние, понимаемое синергетикой как критично-бифуркационное состояние предметов и явлений развивающегося мира). Возможна и ультрапарадоксальная фаза, когда реакции вызывают негативные (тормозные) условные раздражители, на которые в норме организм не реагирует. Здесь организм открыт "запредельному" полю информационных раздражителей.

Феномен фазовых состояний психики требует от педагога умения использовать механизмы педагогического внушения, а также понимания того, что организм воспитанника реализует состояния (критические), в которых он положительно реагирует на негативные влияния и негативно на позитивных.

Отмеченный вывод реализуется в контексте чередования правополушарных и левополушарных фаз в развитии человека и особенностях его реагирования на раздражители среды, когда циклическим образом обнаруживается открытость психики учеников и студентов право- и левополушарным сигналам среды. При этом психологические установки, выработанные в детстве на уровне активности правополушарной психики имеют тенденцию вместе с развитием левополушарной психики превращаться в свою противоположность.

Отмеченное выше позволяет прийти к выводу о необходимости коренного изменения воспитательной парадигмы, поскольку чувственно-суггестивный (правополушарный) опыт, который человек приобретает в детстве, и который он воспринимает принципиально некритически, в последующей жизни трансформируется в сферу левополушарных процессов вместе с развитием левополушарного критического мировосприятия, где любая позитивная психологическая установка (ее А.С. Прангишвили трактует как "модус целостного субъекта (личности) в каждый конкретный момент его деятельности – модус, который являет собой высший уровень организации "человеческих сущностных сил", как уравновешивание отношений между индивидом и средой" [Прангишвили, с. 78]), которая сформировалась в детстве, превращается в негативную (это объясняется тем, что левое полушарие, в отличие от правой, воспринимает мир принципиально критически-волевым способом, когда любой рационально-логический анализ нуждается в использовании рефлексии, контрастном мышлении).

Феномены сензитивности и фазовых состояний психики реализуется также и в "методе взрыва", которым пользовался А.С. Макаренко. Этот метод (который является методом "бифуркационного влияния", осуществляемого в фазовом состоянии сензитивной открытости воспитанников окружению) заключается в моделировании педагогом такой неожиданной значимой ситуации, в которой "объект воспитания" еще не был и в которой он не может использовать стереотипную модель поведения.

При этом "объект воспитательного влияния" благодаря влиянию "взрыва" вынужден выйти из устоявшихся границ привычных социальных ролей (психологических установок) и начинает действовать в новой роли, резкий фазовый переход к которой открывает возможность суггестивного влияния с целью формирования у воспитанника соответствующей психологической установки.

Здесь важным является рассмотрение основных аспектов сенсорно-психологического влияния на человека.

Сущность сенсорно-психологического влияния состоит в использовании сенсорных раздражителей для формирования соответствующих психологических установок. Объяснить сущность формирования психологических установок суггестивной окраски можно на основе концепции функциональной асимметрии деятельности полушарий главного мозга человека. Как известно, подсознательная сфера

человеческой психики связанная с функционированием правой, а ее сознание – с работой левого полушария [Херсонский, 1991; Спрингер, Дейч, 1983]. Имеются доказательства того, что в состоянии транса, в частности гипнотического, активно преимущественно правое полушарие [Каструбин, 1995]. Именно влияние на “правополушарную” психику формирует определенные психологические установки, остающиеся вне контроля со стороны сознания человека.

Поступающая человека информация, которая воспринимается и при этом им не осознается, может выступать в роли суггестора определенного типа. Тонкие неуловимые раздражители способны получать суггестивную окраску. При этом, информация, обращенная к нашему сознанию (левому полушарию), может дублироваться влиянием на правое полушарие, что превращает эту информацию в средство суггестии, способное формировать определенную психологическую установку. Сказанное хорошо иллюстрируется общеизвестным примером 25-го кадра кинофильма (“кадра-невидимки”), который “вкрапляется” среди других 24 кадров и не осознается зрителями, может при определенных условиях оказывать влияние на сферу их подсознания, а потому и на поведение.

В качестве примера работы механизма суггестии можно привести **метод обучения иностранным языкам И. Давыдовой**. Он предполагает использование информации, записанной на магнитофонной пленке и подающейся слушателям. Данная информация распределяется среди двух каналов: вербального (частота звука здесь оптимальна для восприятия) и экстравербального (частота звука здесь выше порога вербального восприятия). В границах вербального канала подаваемая информация воспринимается на уровне нормального сенсорного порога слухового анализатора, а в границах экстравербального канала подаваемая информация воспринимается человеком на уровне, близком к надпороговым ощущениям и выступает, в связи с этим, в виде фактора, способного включить в работу механизмы суггестии. Мы полагаем, что здесь действует правило:

то, что воспринимается критически, на уровне левополушарной рефлексии, как правило, не может оказывать внушающего действия на человека (выступая при этом фактором манипуляции в контексте механизмов убеждения). То же, что воспринимается некритически, на уровне правого полушария мозга человека, может выступать суггестивным фактором.

Не является секретом, что звук, подаваемый на экстравербальной частоте, а также звук, который лишен вербальной “конфигурации” (который не может нести вербальной, то есть левополушарной информации), оказывает суггестивное влияние на человека. В связи с этим можно привести данные, которые показывают, что инверсированная речь (то есть речь, воспроизведенная из магнитофонной пленки в обратном порядке) может восприниматься людьми на подсознательном уровне и оказывать на них суггестивное влияние, вызывая при этом некоторые неожиданные, но заведомо запрограммированные реакции. Существует мнение, что ряд известных поп-групп использует этот феномен, призывая своих фанов к сатанизму, потреблению наркотиков и т.п. [Морозов, 1992].

Таким образом, суть метода И. Давыдовой состоит в том, что человеку предъявляется информация на двух уровнях: на вербальном, где она воспринимается левым, преимущественно вербальным полушарием [Брагина, Доброхотова, 1988], и на уровне экстравербальном, подсознательном, где информация воспринимается, главным образом, правым полушарием, функции которого связанные с сферой подсознательного [Херсонский, 1991; Спрингер, Дейч, 1983] (где эта информация выступает суггестивным фактором, как “руководство к действию”). Вот почему специальный высокочастотный сигнал (“*subliminal message*”), подаваемый по экстравербальному каналу, может выступать в качестве активизатора механизмов подсознательного отображения и освоения действительности. При этом данный высокочастотный сигнал, как мы считаем, “отражает”, модулирует вербальный сигнал, который подается на вербальном уровне и который, таким образом, может восприниматься некритически, что благоприятствует его усвоению.

Несмотря на то, что метод И. Давыдовой “адресуется” нашему подсознанию, он не всегда является эффективным способом обучения, в особенности тогда, когда используется при обучении детей. Дело в том, что дети, в особенности младшие школьники, отличаются состоянием неразвитости функциональной асимметрии полушарий главного мозга, то есть у них асимметрия сознания и подсознания слабо выражена. Вот почему метод И. Давыдовой, который активизирует ресурсы подсознания, оказывается неэффективным (и даже опасным), когда применяется при обучении детей. Но, с другой стороны, этот метод можно эффективно использовать для обучения взрослых людей –

существ с высоким индексом полушарной асимметрии. Следует сказать, что существуют много методов, подобных вышеупомянутым, например “метод Intell” [см: *Speed-info*, № 3, 1998].

Интерес представляет анализ феномена “вызванных потенциалов” головного мозга, деятельность которого сопровождается биоэлектрической активностью, которая характеризуется определенными частотными параметрами (наиболее известные из которых – ритмы мозга от одного до нескольких десятков колебаний за секунду). Феномен “вызванных потенциалов” (биоэлектрических колебаний, которые возникают в нервных структурах мозга в ответ на раздражение рецепторов или эффекторных путей) может использоваться в технологиях суггестивного влияния на человека по принципу образной связи. Суть данного влияния заключается в том, что те или иные психические состояния сопровождаются биоэлектрической активностью мозга, описываемой определенными частотными характеристиками. Они могут быть реконструированы с суггестивной целью при помощи специфических информационных носителей, воспринимаемых любым анализатором чувств.

Нужно сказать, что “кадр-невидимка” может быть лишет зрительной информации, то есть быть абсолютно черным. Таким способом может иммитироваться световое мигание на дискотеке, или когда в съемку врезаются черные кадры на белом сюжетном фоне. Частота колебаний светового сигнала при этом может совпадать с ритмами нейронной активности головного мозга человека, влияя на него определенным образом. Так в 1997 году в Японии после просмотра невинного с точки зрения сюжета мультфильма около 700 детей и немало взрослых были доставлены в больницы с эпилептическими припадками.

Известна и другая суггестивная видеотехнология: на стандартный телевизионный сигнал может быть наложено новое изображение, например геометрическая фигура, которая бежит по экрану и рисует концентрические круги настолько быстро, что человек на сознательном уровне ее не замечает. Если человек успевает неосознанно схватить взглядом эту геометрическую фигуру, то игра концентрических кругов может его заморозить. Здесь наблюдается эффект соединения сигналов на сознательном и подсознательном уровнях восприятия, что может “суггестировать” информацию, которая воспринимается на сознательном уровне.

Восприятие мира человеком осуществляется в рамках двух каналов:

1) через правополушарное восприятие обеспечивается целостно-континуальное отражение действительности, которое некоторые философы называют мышлением “всем телом”;

2) через канал левополушарного восприятия обеспечивается дифференцированно-избирательное, дискретное отражение действительности.

Можно констатировать, что человек является полифункциональной системой, работающей как в режиме целостного, так и в режиме дискретного отражения и освоения мира. Данные два режима могут соприкоснуться и переходить друг во друга. В этом случае конкретный раздражитель (стимул) внешней среды может “перекодироваться” и получить физиологическую проекцию, ему не присущую. Эта перекодировка обнаруживает феномен синестезии, при котором один, например слуховой раздражитель, реализуется не только на уровне слухового, но и зрительного, иногда тактильного анализатора чувств, создавая эффект, когда “звуки светят, а краски поют, и запахи влюбляются” [Галеев, 1987, с. 16].

Итак, информация, которая поступает к нам извне, тем лучше будет усваиваться (а потому и влиять на нас), чем шире канал ее восприятия, чем больше анализаторов чувств включаются в процесс ее переработки, что поясняется фактором синестезии [Галеев, 1987, с. 16], при которой органы чувств функционируют совместно, проявляя явление синергии. Синергизм здесь, в известном смысле, есть феномен синхронного, совместного, сопряженного функционирования тех или иных систем организма, что обнаруживает синестезичный эффект, специфические характеристики которого принципиально иные чем характеристики отдельного функционирования этих систем.

Если синхронная работа органов чувств обнаруживает эффект синергизма, то возникает вопрос об “алгоритмах” этой синхронности. Мы считаем, что они выводятся из особенностей функционирования полушарий головного мозга человека. Известно, что правое полушарие отдает предпочтение горячим, а левое – холодным цветам [Николаенко, 1985]. Данное обстоятельство используется в известном тесте цветных выборов М. Люшера.

Кроме этого, слова, которые относятся к различным грамматико-языковым категориям, по-разному воспринимаются полушариями [Балонов, 1985]. Отмечается, что глаголы жаргонного типа (“клянуть”,

“тяпнуть”, “вякнуть”) лучше воспринимаются левым полушарием. Глаголы телесных восприятий (“зябнуть”, “глохнуть”, “нюхать”) – правым полушарием. Глаголы, которые отражают действия (“глотать”, “ехать”, “мыть”) – воспринимаются одинаково обоими полушариями. Пространственно-временные прилагательные (“долгий”, “задний”, “протяжный”) лучше воспринимаются правой, а относительные (“водный”, “рыбный”, “конный”) – левым полушарием. Доминирование левого полушария обнаруживается при узнавании лексем, которые играют важную роль в синтаксическом оформлении высказываний, при узнавании абстрактных слов, которые характеризуются малой степенью образности и широкой полисемией. Преимущество правого полушария оказывается в случаях узнавания однозначных слов вследствие их большей конкретности, образности и узкого набора значений, которые стоят за ими.

Кроме этого, правое полушарие лучше воспринимает левое, а левое – правое зрительное поле человека [Charman, 1981]. При этом числа, буквы, слова, символы лучше воспринимаются при их предъявлении в правое поле зрения [Симерицкая и др., 1978], в то время как предметы, образная информация – при их предъявлении в левое поле зрения. Следует отметить еще одну закономерность: правое полушарие направлено на восприятие мелодического аспекта музыкальной и вербальной информации, а левое – на восприятие ее ритмического рисунка [Музыка “левая” и “правая”, 1985].

Таким образом, слова и вообще вся вербальная информация, которая предъявляется для усвоения, может быть проанализирована с позиции ее принадлежности к “правополушарной” или “левополушарной” информации. Если при этом активной оказывается правополушарная информация, то ее целесообразно дублировать раздражителями правополушарного ряда: мелодичной музыкой, горячей цветной гаммой, а ее графическое изображение следует размещать в левом пространстве зрения (на левой стороне классной доски). Если мы имеем левополушарную информацию, то ее следует дублировать ритмической музыкой, барабанной дробью, холодной цветной гаммой и т. д.

Нужно прибавить, что новая холистическая парадигма образования предполагает использование эффекта полушарного синтеза, когда информация “правого” и “левого” рядов предъявляется одновременно и синхронизируется. В этом случае мы способствуем развитию условий для синестезии и медитативного состояния, которое характеризуется функциональной синхронизацией полушарий, что дает возможность запоминать большие массивы информации.

А. П. Журавлев и вместе с ним другие авторы [Журавлев, 1974, 1981; Воронин, 1982, 1990] убедительно демонстрируют мотивированность языковых знаков. Целый ряд ученых посвятили свои исследования звуко-цветовым соответствиям [Иванова-Лукьянова, 1966; Журавлев, 1974, 1981]. О.А. Шулепова, сопоставив восприятие английских звуков англичанами и россиянами, пришла к выводу, что большинство звуков оценены англо- и русскоязычными информантами идентично [см. Черепанова, 1999, с. 64]. Принципы символической лингвистики использует суггестивная лингвистика, изучающая особенности суггестивного влияния языка на человека [Черепанова, 1999]. Понимание конкретной сенсорно-смысловой погрузки звуков языка открывает широкую перспективу для создания информации суггестивного типа.

Итак, можно говорить о наличии скрытой семантики в сфере вербальных и невербальных звуков [Бессер-Зигмунд, 1996]. Изображения также имеют подобную характеристику, поскольку люди, как свидетельствуют исследования, дают похожие наборы качеств при характеристике изображений, когда геометрические фигуры выявляются наделенными жестко сцепленными комплексами свойств, которые реализуются как эмоционально-оценивающие свойства [Артемова, 1980, с. 108]. Интересно, что гештальтпсихология считает: смысл и значение вещей воспринимаются так же непосредственно, как их цвет. Значение предмета “написано на его лице” [Артемова, 1980, с. 204].

Рассмотрим более подробно метод болгарского суггестолога Г. Лозанова, который был весьма популярным у нас и за границей. Однако этот метод не получил широкого распространения. В прессе даже появились сообщения, о том, что метод Г. Лозанова дискредитировал себя. Оказалось, что многие люди, которые участвовали в экспериментах Г. Лозанова, через 5-10 лет начали страдать от различных физиологических нарушений. Высказывались мысли, что метод суггесто-релаксационного “погружения” нарушает механизмы психофизиологической регуляции и гомеостаза. Попробуем разобраться в этой проблеме.

Психологическая основа метода Г. Лозанова вытекает из эффекта сенсорной депривации (сенсорного “голода”), достаточно изученного психологической наукой. Известно, что сенсорная депривация сопровождается эмоциональной лабильностью, “открытостью”, наблюдается активизация

процессов воображения [Лебедев, 1989], появляется потребность в афферентации, в зрительных стимулах (что подобно чувству голода), а их удовлетворение подобно чувству насыщения. Таким образом, можно констатировать, что сенсорный “голод” приводит к снижению порогов чувств, при этом информация внешней среды начинает быть весьма желанной для организма. Тем более, что важнейшим условием его функционирования является сенсорная инервация, которая активизирует его функции и обеспечивает процессы гомеостаза [Ильин, 1978]. Основным прием, используемый Г. К. Лозановым [Лозанов, 1977], заключается в достижении состояния мышечной и ментальной релаксации, что создает физиологические условия для сенсорного “голода”, что, в свою очередь, расширяет канал восприятия и усвоения вербальной информации. Ясно, что механизм саморегуляции организма непосредственно связан с влиянием на него сенсорно-вербальной информации внешней среды, к которой организм оказывается особенно восприимчивым именно в условиях сенсорной депривации, то есть в состоянии релаксации. Понятно и то, что использование метода Г. Лозанова таит в себе возможность нарушения механизмов саморегуляции человеческого организма. Однако данный факт не должен дискредитировать сам метод: по-видимому, необходимо разработать методику восстановления и поддержки организменного гомеостаза во время и после использования метода релаксационного “погружения”, имеющего много общего с методом обучения в состоянии гипноза.

Психофизиологическая сущность гипноза полностью не раскрыта [Шертюк, 1992, с. 24–63], тем не менее можно однозначно констатировать, что гипнотический транс в значительной мере понижает волевой потенциал личности, приводит к состоянию суженного сознания. Но именно фактор волеизъявления и связанный с ним фактор целеполагания составляют основу функционирования личностного начала человека. С другой стороны, человек как личность формируется на базе аналитико-вербального, абстрактно-логического мышления, отражение и освоения действительности. Таким образом, гипнотический транс понижает вербально-логичный, языковой потенциал человека. Вот почему гипнотическое состояние едва ли может стимулировать развитие вербально-логичного, сознательного компонента языковой коммуникации. Оно может быть использованным для внушения тех или иных психологических установок, что однако подрывает статус сознания как волеизъявляющего и целеполагающего начала человека. Кроме этого, использование гипноза тормозит развитие детей как личностей, которое (развитие) идет по пути расширения сознательно-левополушарных механизмов, подрываемых состояниями гипнотического погружения, приводящего к “сужению” сознания. Хотя и нужно добавить, что при интенсивном “коммуникативном” изучении иностранного языка активизируется как раз правое полушарие мозга человека [Кабардов, Арцишевская, 1996; Быкова, Смирнова, 1991], которое активно в гипнотическом транссе [Каструбин, 1995].

Рассмотрим некоторые аспекты психологии субъективной семантики, которая содержит много информации, которая помогает осмыслить проблему суггестии [Артемова, 1980]. Эксперименты, по выявлению “актуальных координат опыта”, привели к выводу о том, что визуальные объекты (представленные в геометрических формах) внешней среды стойко и инвариантно характеризуются людьми, которые при этом используют вербальный способ описания этих объектов. Данный феномен обнаружил “комплексы перцептивных универсалий”. При этом исследователи не исключают существования словарей визуального опыта – конечных систем визуальных образов, которые разрешают стойко интерпретировать и классифицировать все (!) объекты внешнего мира [Артемова, 1980; Гибсон, 1988].

Большее того, оказалось, что вербальные характеристики рисунков, предъявленных людям, принимавшим участие в эксперименте, могут быть дешифрованы другими людьми, которые по этим характеристикам (списком свойств) способны построить (восстановить) изображение, близкое исходному. Все это свидетельствует о том, что в человечестве наличествуют стойкие комплексы представлений о содержательных свойствах геометрических фигур, таких, например, как круг, снежинка и др. Подобно тому, как звуки человеческого языка (как показали наблюдения в сфере звукового символизма), содержательно мотивируются, так же и отдельные визуальные элементы среды получают подобную же мотивацию и могут быть оценены в рамках вербальных описаний, которые вкладываются в шкалы “сила-слабость”, “доброта-жестокость”, “сытость-голод” и др. Содержательное мотивирование внешних стимулов характерно не только для звуко-визуального, но и для тактильного аспекта восприятия информации. При этом изображение характеризуется в первую очередь не по их специфическим свойствам (такими, например, как круглоконцентрированность, порванность и др.), а исходя из их

эмоционально-оценочного (правополушарного) компоненту взаимодействия с внешней средой, когда геометрические формы могут характеризоваться как “добрые” и “злые”, “спокойные”, “кроткие” и т.п..

Здесь можно утверждать и о связи звука с цветом, который также может влиять суггестивным образом. Так переходные полутона, которые есть нечетким, “сумеречным” выражением цветной гаммы, соотносятся, как мы считаем, с функциями правого полушария и потому оказывают суггестивное влияние. Этот феномен используют экспрессионисты.

А. Р. Лурия сообщает об экспериментах Г. В. Гершуни, результаты которых открывают для научного познания круг подсознательных явлений. Речь идет о фиксации нашими зрительными и слуховыми рецепторами таких микроизменений объекта, которые не попадают в поле четкого осознания. Их анализ делается позднее и подсознательно. В результате чего изменения, фиксируемые субъективно, оцениваются как “интуитивно познанные” [Лурия, 1979, с. 87–88].

Для того, чтобы углубить понимания феноменов, которые нами рассматривались, следует привлечь концепцию функциональной асимметрии полушарий главного мозга человека, которые выступают своеобразным психосоматичным фокусом ее организма [Голубева, 1980, с. 44-53, 138]. Как мы уже отмечали, правое полушарие есть субстратом подсознательной, а левое – сознательной психических сфер человека [Спрингер, Дейч, 1983]. Кроме того, некоторые исследователи считают, что в состоянии гипнотического транса активной есть преимущественно правое полушарие, имеющего большую генетическую обусловленность в отличие от левого и есть более древним в фило- и онтогенетичном развитии. Все это свидетельствует о том, что влияние на правополушарную психику способно формировать определенные психологические установки. Особенности функционирования полушарий мозга проявляют довольно простую сенсорно-когнитивную схему восприятия мира, когда все “континуальное” воспринимается преимущественно правым, а все “дискретное” – левым полушарием. При этом в поле анализа могут попадать практически все элементы окружающей действительности, такая как идея, звук, запах, цвет, форма, движение и т.п.

Итак, если правополушарная информация воспринимается в качестве суггестии (принцип положительной обратной связи), то левополушарная информация, в особенности если она репрезентуется как вербально-логическая, оказывается критико-аналитической, рефлексивной (принцип отрицательной обратной связи) в том понимании, что она существует в виде субъект-объектных оппозиций, то есть базируется на законах логики, таких как закон исключенного третьего (“или – или”).

Поэтому любое утверждение чего-нибудь здесь в скрытом виде несет в себе отрицание чего-то другого. Принцип отрицания, в свою очередь, обнаруживает избирательность поведения и актуализацию воли, которая действует по правилу отрицательной обратной связи, “от противного” (П. В. Симонов).

То есть воля есть ни чем иным, как “демоном противоречия”, отрицания, что служит когнитивной основой для формирования границы между положительными и отрицательными моментами действительности, а это, в свою очередь, позволяет человеку отделить внутреннее от внешнего, “Я” от не-“Я” и сформировать личностный принцип эгоцентризма, который кристаллизуется, как видим, именно на базе абстрактно-вербального, знакового левополушарного аспекта человека.

Левополушарная информация тем более будет вызывать отрицательно-критический отклик у человека, чем больше у него развита левополушарное (шизотимное) начало психики. Поэтому сугубо левополушарная (устная или письменная) информация имеет тенденцию встречать сопротивление у значительной части взрослого населения. Вот почему некоторые рекламные щиты прямо не призывают к покупке определенного товара знаково-вербальным образом. Они содержат изображения товара, который рекламируется, на фоне утверждений или призывов, которые прямо не связаны с изображенным товаром. Например, на щите, которой рекламирует сигареты, помещается изображение молодых людей в соседстве с большой сигаретной пачкой и фразой “лови момент”, смысл которой прямо не связан с рекламируемым товаром. А традиционная фраза, которая здесь дается “Минздрав предупреждает: курение опасно для вашего здоровья” обнаруживается такой, которая несет левополушарное, критико-аналитическое значение и вызовет сопротивление (!), то есть не выполняет своего назначения.

Второй важный момент технологии влияния на индивидуальное и массовое сознание связанный с принципом сензитивности. Сензитивные (критические) периоды (или “нормальные кризисы развития”), где создаются базовые психологические установки человека, соотносятся с явлением “социального перехода”, что в этнографическом плане реализуется в обрядах инициации [Кон, 1989, с. 478].

Сензитивные периоды обнаруживаются в моменты резкого изменения определенного режима жизнедеятельности человека (во время стресса, например), а также в моменты колебания внимания, если человек чувствителен к разнообразным внешним факторам и выступает объектом их действия. Последнее часто не осознается человеком, который создает необходимые предпосылки для манипулирования его поведением и взглядами.

Крайне важным является также то, что, как обнаружили исследования в НЛП [*Трансформация личности, 1995, с. 108, 145*], зрительная и интонационная модальности реализуются на уровне правого, а звуковая (слова и их дискретный смысл) – левого полушария. Кроме того, кинестетическая (тактильная) модальность реализуется на уровне согласования полушарных функций. Можно сделать вывод, что развитие ребенка идет от полушарной гармонии – кинестетической модальности (у эмбриона в утробе матери), которая выражает естественную полушарную гармонизацию со всеми психофизиологическими последствиями, которые из этого вытекают (имеется в виду психосоматическое единство эмбрионального и материнского, то есть вселенского, организма, что делает эмбрион системой, открытой энергетическим ресурсам Вселенной). Потом, с рождением ребенка, у него актуализируются визуальная и аудиальная сенсорные системы (модальности), что происходит в результате расщепления кинестетической модальности. Это приводит к возможности полушарной и психолого-поведенческой (а также и мировоззренческой) дисгармонии человека. Явление синестезии, а также активизация кинестетического анализатора приводит к гармонизации организма, к полушарной симметрии, что соответствует медитативному альфа-ритму (в состоянии медитации полушария синхронизированны).

Поясним данный вывод. Как учит нас психофизика, альфа-ритм человеческого мозга активизируется во-первых, в состоянии медитации, а во-вторых, в состоянии расслабления тела при закрытых глазах (стимулы зрительной модальности приводят к депрессии альфа-ритма [*Тамбиев, 1993*]).

Таким образом, фиксация человеческого внимания на его телесных ощущения при закрытых глазах и расслаблении тела приводит к генерации медитативного состояния, приводящего к активизации эмбрионального ("океанического") состояния полушарной симметрии.

Известно также, что слова, выражающие процесс, воспринимаются двумя полушариями, что приводит к их гармонизации и актуализации эталонного (медитативного) состояния человека. В НЛП данный вывод получает определенное подтверждение:

"Один из способов приобретения скованности у людей заключается в том, что непрерывающийся процесс превращается в событие. События представляют собой нечто, происходившее в какое-то время и завершенное. После того, как оно произошло, его результаты зафиксированы, и ничего нельзя сделать, чтобы изменить их. Такой способ репрезентации своего опыта обедняет в том смысле, что клиенты, представляя непрерывные процессы в форме события, утрачивают над ними контроль.

Номинализация происходит, когда вы берете процесс и описываете его так, будто это событие или вещь. Таким образом вы напрочь запутываете себя и окружающих – если только вы не помните, что это не опыт, а представление. Это можно использовать полезным образом. Если так случилось, что вы – правительство, то вы можете говорить о номинализациях типа "национальная безопасность", и люди начнут волноваться по поводу ваших слов. "Наш президент, – заметил когда-то по этому поводу один из авторов НЛП, – только что съездил в Египет, заменил слово "обязательно" на слово "желательно" – и вот мы снова дружим с Египтом. Такова магия слов...

Языковой процесс номинализации представляет собой трансформационный процесс, посредством которого процессуальное слово или глагол глубинной структуры предстает в поверхностной структуре в виде событийного слова или имени. Способность психотерапевта изменить искаженные части модели мира клиента, связанные с тем, что процессы репрезентированы как события, предполагает у него способность распознавать номинализации, присутствующие в его речи.

Задача психотерапевта в том, чтобы клиент увидел: то, что в его модели репрезентировано как замкнутое законченное событие, представляет собой на самом деле непрерывный процесс, на который он может влиять. Это можно сделать различными способами. Когда клиент заявляет, что он не удовлетворен своим решением, терапевт спрашивает, что мешает ему пересмотреть собственное решение. Клиент отвечает, терапевт же продолжает задавать вопросы в соответствии с мета-моделью. Усилия психотерапевта направлены на то, чтобы восстановить связь данного события с непрерывным процессом" [*Трансформация личности, 1995, с. 145*].

Сформулированные выводы имеют далеко идущие последствия для образовательной сферы, поскольку позволяют разработать **алгоритмы гармоничного педагогического действия**. В качестве вывода можно привести разработанную нами системную структуру педагогического действия (влияния) в контексте концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека:

МЕТОД

Таблица 20

Системная структура педагогического действия (влияния) в контексте концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека

ПОЛУШАРИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА	ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИЙ ПОЛУШАРИЙ	ТЕХНИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ
ПРАВОЕ ПОЛУШАРИЕ (ПП)	Принцип эмоциональности	1. Механизмы эмоциональной возвышенности, эмоционального заражения, эмоциональной канализации (эксперименты в Нью-Йорке с псевдосоциологическими опросами)
	Сенсорно-эмоциональная открытость миру	2. Технология 25 кадра, способность воспринимать информацию в реверсивных звуковых сигналах, гипноз, вставные предложения и др.
	Восприятие по циклотимному типу, позитивная обратная связь	3. Феномен вызванных потенциалов, принцип поведенческой имитации, "недирективный гипноз", техники НЛП
	Идеомоторно-волновые характеристики	4. Длинные волны – континуальные движения и речь
	Формо-хроматические особенности	5. Континуальные, размытые геометрические формы, горячая цветовая гамма, приближение объекта к наблюдателю
ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ (ЛП)	Принцип убеждения	6. Рекламные манипулятивные технологии
	Восприятие по шизотимному типу, негативная обратная связь	7. Метод создания противоречия (метод "от противного")
	Идеомоторно-волновые характеристики	8. Короткие волны, дискретные движения и речи
	Формо-хроматические особенности	9. Дискретные, контрастные геометрические формы, холодная цветная гамма, отдаление объекта от наблюдателя
ГАРМОНИЯ ПОЛУШАРИЙ (функциональная синхронизация)	Принцип сензитивности	10. Феномен импринтинга, "метод взрыва" А.С. Макаренко
	Принцип переходных фаз	11. Народные традиции и религиозные феномены, фазовые состояния психики
	Парадоксальность восприятия мира, функциональная амбивалентность	12. Методика Г.К. Лозанова (расслабление + активация, "второе дыхание"), метод создания парадокса
	Принцип пространственной и зрительной координации правого и левого полушарий	13. Единство континуальных и дискретных форм, горячих и холодных цветов и оттенков, близкой и отдаленной пространственных перспектив

Поясним действие педагогических техник влияния.

1. Если, как учит психологическая наука, ПП активно в состоянии гипнотического транса (в котором, соответственно, подавлена активность ЛП, организующего волевое усилие и активизирующего аналитико-критическое отношение к миру) и при этом активность ПП предполагает повышение эмоционального возбуждения, то психолого-педагогическое действие, вызывающее эмоциональное возбуждение, предполагает оказание суггестивного влияния на человека. Данный вывод можно проиллюстрировать экспериментами, проведенными в Нью-Йорке. Девушки брали интервью у мужчин (в виде псевдосоциологического исследования) и после интервью давали свой телефон мужчинам с тем, чтобы те позвонили и обсудили результаты исследования. Если интервью брали в обычном месте (на улице, вокзале и др.), то звонили около 20-30 % мужчин, но если интервью брали на подвесном мосту, то звонили уже около 80 % мужчин. Данный феномен можно объяснить тем, что на подвесном мосту – довольно необычном и даже опасном месте – человек как правило может испытывать страх, эмоциональное возбуждение. В этом состоянии все объекты воспринимаются человеком повышено эмоциональным образом (позитивные объекты воспринимаются как более позитивные, а негативные – как более негативные). В состоянии данного

эмоционального подъема девушки воспринимались мужчинами как более желанные сексуальные объекты. Может быть именно поэтому подобные сооружения часто избираются для любовных свиданий.

Данный феномен находит объяснение в контексте *информационной теории эмоций* П.В. Симонова [Симонов, 1987], согласно которой любая неопределенная ситуация, а также отсутствие актуальной информации о том или ином значимом для человека событии или объекте реальности приводит к повышению уровня его эмоционального возбуждения, то есть создает психофизиологические предпосылки для эмоционального резонанса, на волнах которого может возникнуть любовное чувство (характеризующееся эмоциональной же возбудимостью), а также может быть проведено и соответствующее внушение.

2. Отмеченное направление предполагает оказание суггестивно-манипуляционного воздействия на ПП при уменьшении активности рационально-критического, аналитико-логического ЛП. Здесь используются информационные сигналы, поступающие к человеку, которые не попадают в сферу восприятия ЛП (в сферу сознания), а поэтому влияющие на его "гипнотическое" ПП. В этой связи можно говорить об эффекте 25 кадра, а также о механизме вставочных предложений, когда в потоке речи (а также и письменного текста) вставляются слова (словосочетания), которые несколько акцентируются (усиливаются) говорящим, однако данное усиление не замечается слушающим (не попадает в сферу его сознания, не осознается человеком), а поэтому могут выступать в качестве суггестивных формул. В данные смысловой ряд попадают и опыты с речью, подаваемой слушателям в инверсированном виде, метод обучения иностранным языкам И. Давыдовой и др.

3. Здесь используется феномен "*вызванных потенциалов*" головного мозга, человека, когда внешний ритм (в потоке музыки, речи и др.) может усваиваться по принципу положительной обратной связи человеческим мозгом (вызывая в нем соответствующие электрические колебания – те или иные ритмы мозга, соотносящиеся с теми или иными эмоциональными реакциями), что может вызывать соответствующие эмоциональные состояния, могущие иметь направленное (суггестивно-гипнотическое) влияние. Важно отметить, что на основе этого принципа реализуется один из механизмов психотронного оружия, когда данные суггестивно-гипнотические ритмы накладываются на электромагнитные волны (при помощи частотной модуляции) и используются с целью облучения тех или иных территорий. Здесь действенными являются также и техники так называемого "недирективного" (непрямого) гипноза, разработанные М.Эриксоном, с помощью которого ("недирективного гипноза") можно активизировать деятельность ПП посредством подстройки к эмоционально-чувственной сфере воспитанника (составляя с ней единое целое) с тем, чтобы потом, изменяя параметры своего эмоционального состояния, влиять на эмоциональное состояние этого воспитанника. К этому же технологическому ряду относятся и техники НЛП, например техника создания "якоря".

4, 5. Здесь используются перцептивные особенности активности ПП, то есть информация, поступающая человеку, организуется по принципу ПП (она наполняется эмоционально-конкретным содержанием, приводя к эмоциональному всплеску), то есть она целенаправленно воздействует на функции ПП.

6. Здесь используются рекламные трюки, которые организуются таким образом, чтобы "усыпить" деятельность аналитико-критического ЛП (которое, как известно, организует волевое усилие), снять психологическую установку, связанную с волевыми реакциями индивида.

7. Поскольку ЛП в своем крайнем проявлении актуализируется как шизоидный "демон противоречия", когда человек все стремится воспринимать аналитико-критическим образом, то для того, чтобы повлиять на него в нужном направлении, следует обращаться к такому человеку с предложением, противоположным желаемому. Так, например, если нужно, чтобы "шизоидно" ориентированный человек (то есть, человек излишне критичный, привыкший все подвергать аналитической рефлексии) сделал нечто (например, принес воды), то нужно просить его об оказании противоположной услуги ("не носи воды")²¹⁵.

²¹⁵ Запретный плод, как известно, всегда сладок. Чем больше педагог критикует ученика, например, говорит ему, что он превратился в отпетого типа, попадает под влияние уличных компаний, тем сильнее порой привлекает ученика эти компании, этот антиидеал. Психологи, занимающиеся организацией природоохранной деятельности, провели однажды эксперимент. Они установили на лужайке с одуванчиками небольшой плакат с надписью "По траве ходить строго воспрещается". До этого, заметьте, никто одуванчики не топтал. Результаты

Что касается феномена воли, то она есть выразителем **принципа противоречия, или принципа отрицательной обратной связи**. Как пишет П. В. Симонов, воля, в отличие от феноменов нашего инерциального мира, где тела от толчка ускоряются, а перед препятствием замедляют свое движение, проявляет неинерциальные 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].

Для того, чтобы проиллюстрировать действие механизма воли, приведем выводы Б. Беттельгейма, проведшего несколько лет в фашистских концлагерях и написавшего книгу "*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 избежания 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].

8, 9. Здесь используются перцептивные особенности активности ЛП, то есть учебная информация, поступающая человеку, организуется по принципу ЛП, что приводит к ее целенаправленному воздействию на ЛП.

10-13. Здесь используется механизм полушарной функциональной синхронизации, что позволяет активизировать "нейтральное", "нулевое" состояние, в котором человеку открывается доступ к "кнопке" на "пульте управления" собственным организмом, а также и организмами других людей. Особое внимание тут следует обратить на феномен "второго дыхания", когда человек выполняет физические нагрузки и на определенном этапе истощает свой физический тонус нервных процессов возбуждения, что приводит к тому, что нарастающие процессы торможения начинают уравнивать процессы возбуждения. Это приводит к аутогипнотическому трансу (в котором, как известно, процессы возбуждения и торможения уравновешены, о чем может свидетельствовать ригидность членов человеческого тела в состоянии гипнотического транса) и человек получает возможность продолжать быть физически активным в этом нейтральном состоянии, в котором в силу его мощных компенсаторных реакций, активны процессы восстановления биологических ресурсов организма.

Особо можно отметить "**метод взрыва**", который использует феномен фазовых состояний психики человека, когда воспитанник быстро и порой драматически выводится из его привычного психического состояния, что сопровождается переходом через нейтральную психическую фазу (состояние "**нуль-перехода**") – фазу так называемого **волевого контроля**, в котором воспитатель может оказывать мощное влияние на воспитанника, зачастую коренным образом "перепрофилируя" его поведенческие (ценностно-мировоззренческие) установки:

Состояние "**нуль-перехода**" В. Л. Леви анализирует в форме явления, называемого им "**эхо-магнитом**", когда человек сначала вводит себя в состояние прострации, квиетизма, полного безволия и отсутствия желаний, предварительно дав себе установку на тот или иной поступок [Леви, 1991]. В дальнейшем переход от данного суженого к обычному сознанию порождает феномен воли. Явление "эхо-магнита" В. Л. Леви характеризует как триединый процесс: **заклинание – пустота – действие**.

Поясним данный механизм: любое желание, исполненное тем или другим волевым потенциалом, несет в себе препятствие для своего осуществления, поскольку мы живем в мире инерциальном, где каждое действие встречает противодействие. Поэтому для снятия данного препятствия инерциального линейно-причинного мира с целью перехода в измерение неинерциального циклопричинного существования мы должны "оторвать" волю от желания, то есть научиться не желать. Для этого мы отречаемся от желания и переходим в состояние квиетизма

появления плаката не заставили себя ждать. На следующий день одуванчики были вытоптаны. Не стоит ли задуматься о том, сколь часто наши воспитание и пропаганда строятся по формуле "По траве ходить строго воспрещается" [Асмолов, 1989, с. 215].

(отказа от своей воли) через медитативное состояние нуля-перехода – "чистую экзистенцию", характеризующуюся пространственно-временной парадоксальностью. Выходя из этого состояние мы оказываемся в сфере абстрактно-логического, волевого модуса – ЛП, в котором волевой импульс не встречает препятствия в виде желания, которое предварительно "отсекается".

Рассмотрим **концепцию формирования установок (психологических, социальных, мировоззренческих).**

В основе концепции лежит одна из универсальных матриц знаний, имеющая дело с универсальным **колебательно-волновым модусом реальности.**

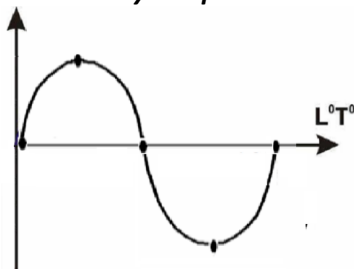


Рис. 62. Синусоидальная модель реальности в общем виде

Одним из таких знаний выступает знание о трех фундаментальных состояниях реальности, обнаруженных в трех параметрах волны, отражающих три модуса любого явления – **абсолютный, континуальный и дискретный.**

Таким образом, волновая модель реальности обнаруживает три базовых фундаментальных параметра, или модуса, – абсолютный (это нули функции), континуальный (это участки волны, где наблюдается изменение процесса) и дискретный (это максимум и минимум волны, где процесс останавливается, достигая критической высшей или низшей отметки).

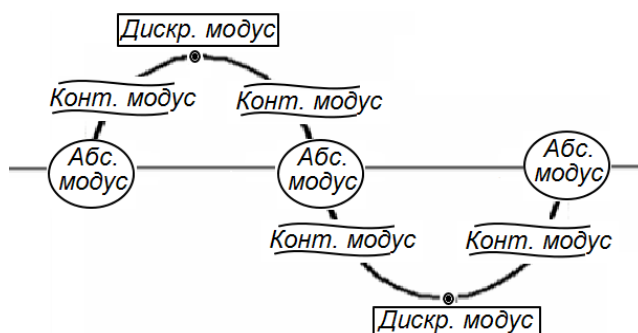


Рис. 63. Три модуса бытия, отраженные в структуре волны

Анализ многочисленных экспериментальных данных касательно развития когнитивно-перцептивных и моторных структур психики человека и животных позволяет сделать вывод о целостном цикле этого развития [Кошелев 2009], который реализует диалектику трех типов отношений: **сходства, последования, сосуществования** [Сеченов М.И., 2006, с. 252].

Последние (как это показано на рис.), соотносятся как с тремя отмеченными выше модусами – **абсолютным (нейтральность, сосуществование), континуальным (метаморфозность, последование), дискретным (связность, сходство),**

так и с функциями правого, левого полушарий головного мозга, их функционального синтеза, а также с тремя видами материи – **веществом, полем и физическим вакуумом.**

Данные три модуса, в силу единства мира, соотносятся также с тремя законами диалектики (единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания, переход количества в качество).

По сути, данные три модуса реализуют:

- 1) **устойчивое равновесие** (абсолютное состояние), методологический уровень всеобщего,
- 2) **метаморфозность** (континуальное состояние), методологический уровень особенного,
- 3) **неустойчивое равновесие** (дискретное состояние) методологический уровень единичного.

При этом первый модус соотносим с **Абсолютным,**

второй (в силу его динамико-полевой сущности) с *энергией*,
а третий (в силу его структурно-вещественной сущности) – с *информацией*.

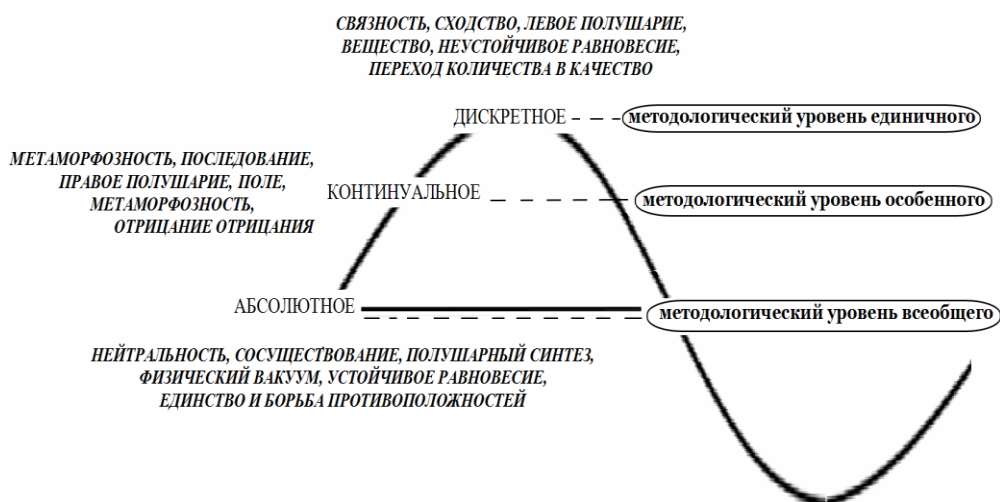


Рис. 64. Три аспекта синусоидально-волновой модели реальности

Рассмотренное выше позволяет говорить как о **трех типах** состояний и сред, как о трех факторах естественной эволюции, так и о трех фазовых состояниях психики:

- 1) нейтрально-пространственное состояние, реализуемое через наследственность как первоначальную заданность – уравнивательная фаза психики,
- 2) метаморфозно-полевое состояние, реализуемое через изменчивость как динамику изменений – нормальная фаза психики,
- 3) дискретно-вещественное состояние, реализуемое через естественный отбор в сфере соотношения элементов и структур – парадоксальная фаза психики.

В целом можно говорить о **трех формах влияния/управления**, получивших разнообразные проекции в разных сферах освоения человеком действительности.

В **медицине** это три терапевтические стратегии:

- 1) медитативно-духовная (принцип нейтрализующей гармонизации),
- 2) гомеопатическая (лечение подобным – принцип положительной обратной связи),
- 3) аллопатическая (лечение противным – принцип отрицательной обратной связи).

В **государственном устройстве** это три ветви власти:

- 1) абсолютная – законодательная (утверждающая законы),
- 2) судебная (положительная обратная связь, реализующая прямое действие законов),
- 3) исполнительная (отрицательная обратная связь, реализующая обратное действие законов через исполнительные структуры – передаточные механизмы, принципиально искажающие первоначальные законодательные импульсы).

В **сфере религии** это Троица (Бог-Отец, Бог-Дух, Бог-Сын), Тримурти (Брахман, Шива, Вишну).

В целом можно говорить о таких социальных формах влияния:

- 1) "**эфирно-вакуумная**" творческая форма реализации власти/влияния в эталонных общинных социумах,
- 2) "**полевая**" синергетическая форма реализации власти/влияния в примитивных сообществах,
- 3) "**вещественная**" иерархическая форма реализации власти/влияния в современных социумах.

Отмеченный процесс имеет место и на **макроуровне**, где обнаруживаются три аспекта, реализующийся в контексте *метаморфозности, связности и нейтральности*.

Данные три состояния соответствуют **трем типам цивилизационных кризисов**, постулированных А.И. Фурсовым:

- 1) **Биоресурсный кризис верхнего палеолита (нейтральность)**, который характеризуется как нейтральная фаза смены двух цивилизаций, когда каменный век трансформировался в примитивные социумы (12 и более тыс. лет до н.э.) – усложняется структура общества, входит в употребление

символика и ритуалы, реализующие групповую идентичность. Можно предположить, что данный кризис привел к **неолитической революции** (5-8 тыс. лет до н.э.) – произошедшему в позднепервобытном обществе революционному перевороту в производстве, связанный, в основном, с переходом от присваивающего к производящему хозяйству и создавший предпосылки для формирования раннеклассового общества.

При этом возникновение примитивных социумов (представители которых обладают современным типом сознания) предполагало процесс их появления скачкообразным образом из некоего нейтрального состояния, но не из сообществ каменного века (представители которых не обладали сознанием современного типа). Таким образом, человеческая цивилизация появилась как бы ниоткуда, минуя промежуточное звено (которое так и не найдено) между дочеловеческим и человеческим сообществами.

2) **Кризис поздней античности (метаморфоза)**, когда вся верхушка античной цивилизации была сметена варварами. Отметим, что данному кризису предшествовал момент "осевого времени" (термин К. Ясперса, который относил этот момент к 500-800 годам до н.э.) – период в истории человеческой цивилизации, во время которого на смену мифологическому мировоззрению пришло рациональное, философское, сформировавшее тот тип человека, который существует поныне.

3) **Кризис позднего феодализма (связность)**, когда бывшие синьоры (феодалы) трансформировали себя в капиталистов, что сопровождалось сменой общественно-экономических формаций (15-16 века), проходившей как целостный процесс.

А.И. Фурсов настаивает на том, что настоящее время характеризуется **системным глобальным "матрешечным" кризисом**, который включает в себя три упомянутые выше кризиса:

- 1) демонтаж капиталистической системы;
- 2) проблема демографического давления стран третьего мира на развитые страны (эмигранты как новые варвары, которые грозят коренным образом преобразовать Европу);
- 3) проблема ресурсов, связанная с глобальным экологическим кризисом современной цивилизации.

Это сопровождается кризисами Западной цивилизации – рухнуло евроатлантическое отношение к труду: установка на избегание труда и получения удовольствий от жизни, уклонение от семейных уз как воля к социальной смерти ("*Геополитические игры США Экономические модели будущего Взаимоотношения России и Европы*", 2011).

Как видим, три вида кризисов отличаются друг от друга масштабностью и предстают фрактально-подобными сущностями, когда в целостном триадном синусоподобном цикле **одно из фазовых изменений выступает метаморфозой, другое обнаруживает нейтральное состояние, а третье – связность.**

Таким образом, можно говорить о трех фундаментальных космосоциоприродных модусах (состояниях), которые соответствуют трем формам бытия материи (времени, пространству, движению): **абсолютное реализует пространство, континуальное – движение, а дискретное – время.**



Рис. 65. Синусоидально-волновая модель установок и их соответствие методологическим уровням всеобщего, особенного и единичного

Эти три фундаментальные состояния определяют три формы влияния, как и три вида установок.

Абсолютное (нейтральность): **психологическая установка** как психологическая готовность человека реагировать на что-то. Психологическая установка формируется в условиях единства противоположностей, то есть единства противоположных психических состояний человека.

Континуальное (метаморфозность): **социальная установка** как эмоциональное отношение человека к чему-то. Социальная установка (аттитюд) формируется в условиях отрицания отрицания, когда наблюдается отрицание одних психических состояний другими.

Дискретное (связность): **мировоззренческая установка** как ценностное убеждение человека в чем-то. Мировоззренческая установка формируется в процессе перехода количества в качество, то есть в момент перехода одного психического состояния в другое.

Рассмотрим различные контексты установок в плане всеобщего, особенного и единичного.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ

Психологическая установка реализуется как **всеобщее**, поскольку эта установка есть фундаментальный психологический феномен, на основе которого строятся более специфические установки – социальная и мировоззренческая (ценностно-моральная), присущие конкретному человеку и, поэтому, выражающие методологические уровни **особенного** и **единичного**.

Установка выцступает именно как всеобщее, ибо "Одновременно установка служит принципом двусторонне опосредующей связи и не только между сознанием и бессознательным психическим, но и между ними и транспсихическим миром, поскольку этот мир выступает как предмет нашего познания и переживания вообще... Это обстоятельство выделяет установку из трехчленной системы психического: установка – сознание – бессознательное и из трехчленной системы отношений Я: личность – другой – суперличность. Она определяет психическое как некую систему отношений между указанными образованиями, лежащую в основе жизнедеятельности человека в целом"²¹⁶. При этом, как отмечает Д.И.Узнадзе, "...возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние, которое ни в какой степени нельзя считать непсихическим, только физиологическим состоянием... Установка представляет собой первичное, целостное, недифференцированное состояние. Это не локальный процесс – для него скорее характерно состояние иррадиации и генерализации"²¹⁷.

В традиционном понимании психологическая установка – неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации. **Установка как феномен всеобщего предваряет и определяет развертывание любой формы психической деятельности**. Она выступает как состояние мобилизованности, готовности к последующему действию. Обусловлена соответствующей ситуацией наличия у субъекта потребности и необходимостью её удовлетворения. Наличие у человека установки позволяет ему реагировать тем или иным конкретным способом на то или иное событие или явление.

Д.И. Узнадзе рассматривает психологическую установку, которая "... представляет собой особую сферу модификации личности", как готовность к осуществлению той или иной деятельности, как источник психической энергии²¹⁸.

А.Е. Шерозия, развивая учение Д.И. Узнадзе, дает такое общее определение установки "Установка – это такая принципиально не осознаваемая, целостно-личностная модификация психики, в соответствии с которой происходит вероятностная организация и вероятностное регулирование индивидом своих "сущностных сил", выражающихся в той или иной его конкретной деятельности, вплоть до полной реализации их через сознание"²¹⁹.

Как пишет Д.И. Узнадзе, для **возникновения установки** "достаточно двух элементарных условий – какой-нибудь актуальной потребности у субъекта и ситуации ее удовлетворения. При наличии обоих этих условий в субъекте возникает установка к определенной активности. То или иное состояние сознания, то или иное, из его содержаний вырастает лишь на основе этой установки...

²¹⁶ Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси (1949), 1961. – С. 72.

²¹⁷ Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси (1949), 1961. – С. 131.

²¹⁸ Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси (1949), 1961. – С. 28.

²¹⁹ Шерозия А.Е. Психика. Сознание. Бессознательное. К обобщенной теории психологии. — Тбилиси: Мецниерба, 1979. – С. 126.

Установка сама, конечно, не представляет собой ничего из этого содержания, и понятно, что характеризовать ее в терминах явлений сознания не представляется возможным²²⁰.

Таким образом психологическая установка, соответствующая диалектическому закону единства и борьбы противоположностей, формируется в результате **соединения противоположностей** – человеческой потребности, выраженной через внутреннюю психофизиологическую ситуацию человеческого организма, и противоположной этой внутренней ситуации внешней средовой ситуации.

Такое соединение противоположностей – внутренней и внешней ситуаций – приводит не только к удовлетворению потребности, но и формированию психологической установки как готовности организма удовлетворять данную потребность в данных условиях.

При этом сформированная психологическая установка отличается от инстинкта тем, что инстинкт, будучи потребностью, удовлетворяется автоматически как только он встречается с **полными** внешними условиями его удовлетворения.

Если же данные внешние условия **не полны**, то есть в определенном смысле выступают противоречащей потребности сущностью, то человек несколько изменяет (подгоняет под "стандарт") эти внешние условия, изменяясь (и развиваясь) при этом сам.

Таким образом, психологическая установка – это полученная в результате удовлетворения потребности психофизиологическая **связь** между несколько измененным человеком и несколько измененной внешней средой.

Важно отметить, что данная **связь выступает принципиально промежуточной между организмом и средой сущностью, принадлежа одновременно как человеку, так и внешней среде, в то же самое время не принадлежа ни человеку, ни внешней среде** (см. парадокс гештальтпсихологии, заключающийся в том, что очертания, то есть границы фигуры одновременно принадлежат и не принадлежат фону и фигуре).

Будучи промежуточно-нейтральным связующим звеном между человеком и средой сформировавшаяся психологическая установка выступает самостоятельной сущностью и **фактором влияния**.

Феномен **психологической установки** как промежуточно-нейтрального состояния можно проиллюстрировать управляющим состоянием человека, обнаруживаемым в динамике фазовых состояний психики человека, которые фиксируют промежуточное, граничное медитативное состояния между двумя противоположными психическими модусами человека – активным бодрствованием и глубочайшим сном. В этой связи интерес представляет спектральная модель переходов между этими состояниями, разработанная В. Л. Леви в книге "Искусство быть собой" [Леви, 1991, с. 36]:

Пароксизм, судороги	Истощение, лихорадочная активность	Возбуждение	Бодрость, оживление	ПОКОЙ, область волевого контроля	Расслабление	Дремота	Сон	Летаргия
----------------------------	------------------------------------	-------------	---------------------	---	--------------	---------	-----	-----------------

Рис. 6б. Спектр переходов состояний психики

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), здесь он одинаково открыт ко всем сигналам (раздражителям) внешней и внутренней среды. Именно в данной промежуточной уравновешенной (гипнотической) фазе, думается, и происходит фиксация 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.

Данное состояние, в котором обнаруживается медитативный альфа-ритм мозговой активности, можно назвать (вслед за В.Л. Леви) **состоянием волевого контроля** (и самоконтроля, обнаруживающегося в приемах аутогенной тренировки), а также фазой гомеостаза, в которой

²²⁰ Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси (1949), 1961. – С. 334.

процессы симпатической и парасимпатической ветвей вегетативной нервной системы, процессы ассимиляции и диссимиляции, возбуждения и торможения, активность правого и левого полушарий уравниваются.

Здесь возможно функциональное единство правополушарных функций, первой и второй сигнальной системы, образа и знака, мысли и чувства. ***Данное медитативное состояние инициируется тогда, когда человек расслабляется и закрывает глаза, при этом направляя свое внимание на телесные ощущения.***

Таким образом, психологическая установка формируется в промежуточном состоянии между потребностно- психофизиологическим "напряжением" организма и его расслаблением в результате удовлетворения потребности.

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ (АТТИТЮДЫ) И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ

Большинство психологов полагают, что наиболее полное определение ***аттитюда*** было дано Г. Олпортом (1935 г.), в котором аккумулированы важнейшие признаки аттитюда: социальный характер объектов, с которым связаны отношение и поведение человека, осознанность этих отношений и поведения, их эмоциональный компонент, значимость предыдущего опыта в формировании социальных установок и их динамичный характер. В окончательном систематизированном варианте аттитюд понимался как определенное состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность к реакции, организованное на основе предшествующего опыта, оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение.

Э. Аронсон на основании анализа большого количества определений аттитюда определяет данную психическую структуру как "оценивающее отношение к людям, предметам, идеям".

В связи с этим отметим, что аттитюд (социальная установка) как правополушарный (эмоциональный) феномен выступает эмоциональным отношением человека к тем или иным аспектам реальности. Именно эмоции реализуют аттитюд как оценивающий потенциал человека, поскольку, согласно информационной теории эмоций П.В.Симонова, эмоция есть вероятностная сущность (она возникает при недостатке у человека информации касательно условий удовлетворения той или иной актуальной потребности). А оценка человеком действительности есть, прежде всего, вероятностным процессом.

Социальная установка актуализируется в результате действия диалектического закона отрицания отрицания – в процессе смены одного эмоционального состояния другим. Такая смена эмоциональных состояний не имеет места в условиях, когда работают левополушарные механизмы рационализации, которые, таким образом, препятствуют формированию аттитюдов.

Если психологическая установка реализуется, прежде всего, как готовность к действию (в сфере которого могут включаться как эмоциональные, так и рациональные моменты), то социальная установка – как готовность ***эмоционально реагировать*** на то или иное событие.

Приведем ***примеры***, в которых показаны особенности формирования социальных установок: действие закона отрицания отрицания и правополушарных эмоциональных механизмов.

1. Эксперимент с выбором.

Эксперимент со свободой выбора провели в колумбийском университете США. Для этого около супермаркета был размещен рекламный щит, где в порядке очереди были представлены два набора из джемов – из 6 и 24 сортов. Наборы в рекламе сменялись каждый час. И все было традиционно: когда представлялся набор из 24 сортов, то их пробовало около 60% посетителей магазина. Когда был час для набора из 6 сортов, то это привлекало лишь 40% желающих. Однако, в конечном итоге только 3% посетителей, которые пробовали набор из 24 сортов, в результате совершали покупку. А вот после пробы набора из 6 сортов покупки совершались в 30% случаев.

Особенности формирования социальной установки.

Эксперимент обнаруживает отношение людей к материальным ресурсам. Чем больше ресурсов (24 сорта), тем ситуация с выбором менее стрессовая, тем более ресурсы доступнее и предстают для человека как менее ценные. Чем меньше ресурсов (6 сортов), тем ситуация более стрессорная, то есть более эмоциональная, тем более эти ресурсы воспринимаются как ценные и желанные. В результате в последнем случае при большей эмоциональной сопричастности

формируется более значимая социальная установка, способствующая большему количеству выборов (покупок).

Далее рассмотрим несколько социально-психологических экспериментов и феноменов, взятых из книги Элиота Аронсона "*Общественное животное. Введение в социальную психологию*" [Аронсон, 1998].

2. Эксперимент со студентами из Гарварда по слому старой установки и формирование новой, противоположной установки.

"В одном из экспериментов Артур Коэн убедил студентов Йельского университета принять участие в изучении особенно трудной формы контраттитюдного поведения. Коэн провел свой эксперимент сразу же вслед за студенческим бунтом, во время которого полиция Нью-Хэйвена проявила особую жестокость по отношению к бунтарям. Студентов, которые были твердо уверены в том, что полиция вела себя отвратительно, попросили написать статью в поддержку ее действий; студентов призвали письменно оправдать полицейских и сделать это со всем мастерством, на которое способны учащиеся Иеля. Перед тем как они приступили к выполнению задания, им заплатили за их будущие усилия, причем условия оплаты подразделялись на категории: одной группе студентов заплатили по десять долларов, другой – по пять долларов, третьей группе – по доллару, а оставшимся – смехотворные пятьдесят центов. После окончания работы каждого молодого человека попросили оценить свои собственные аттитюды в отношении действий полиции. Зависимость оказалась абсолютно линейной: чем меньшим было вознаграждение, тем большее изменение наблюдалось в аттитюдах. Студенты, которые писали статью в поддержку нью-хэйвенской полиции за скудные пятьдесят центов, сформировали у себя более благожелательный аттитюд, нежели писавшие статью за доллар. У тех же, кто писал за доллар, сформированный аттитюд оказался более благожелательным, чем у получивших по десять долларов, и так далее. Короче, чем меньше внешнее оправдание, выраженное в денежном эквиваленте, тем больше изменение аттитюда".

Особенности формирования социальной установки.

Механизм формирования положительного аттитюда к полиции у студентов последней группы раскрывается на основе принципа рационализации (оправдания, объяснения своего действия): студенты объясняли свои действия тем, что они зарабатывают деньги, следовательно – это всего лишь работа "и ничего личного".

Такой рационализации своих действий у студентов третьей группы, по мнению автора, не наблюдается. Именно поэтому они и изменили в лучшую сторону свое отношение к полиции. Таким образом, рационализация как левополушарный феномен поддерживает старую установку. При этом у студентов третьей группы, которые не рационализировали свои действия, был большой **эмоциональный резонанс** в связи с выполнением задания, что и явилось условием слома старого и формирования нового аттитюда.

3. Эксперимент с кузнечиками.

"Солдатам было предложено попробовать жареных кузнечиков. Одну половину испытуемых об этом попросил сердечный, добродушно настроенный офицер, другую половину – холодный и недоброжелательный. Аттитюды в отношении поедания кузнечиков измерялись до и после того, как солдаты их попробовали. И результаты в точности совпали с гипотезами: солдатам, которые съели кузнечиков по просьбе недоброжелательного офицера, новое блюдо понравилось больше, чем солдатам, к которым обратился с просьбой доброжелательно настроенный офицер. Таким образом, когда налицо было достаточное внешнее оправдание – просьба офицера, излучавшего добродушие, – солдаты почти не испытывали потребности в смене своего аттитюда в отношении кузнечиков; они уже имели в наличии убедительное объяснение своему поведению: "хотелось помочь хорошему парню". Зато у солдат, уступивших просьбе "нехорошего парня", внешних оправданий явно не доставало, и, чтобы рационализировать свое поведение, они прониклись более положительными аттитюдами в отношении кузнечиков как пищи".

Особенности формирования социальной установки.

Мы видим, что в данном случае автор для объяснения изменения аттитюда в положительную сторону у солдат второй группы использует все тот же механизм рационализации: солдаты первой группы симпатизировали доброму офицеру и поэтому их действия, по мнению автора, не привели к

изменению отрицательного аттитюда, поскольку своими действиями они "делали одолжение" доброму офицеру. Во второй группе, по мнению автора, рационализации не наблюдается. Однако и во второй группе солдаты обнаруживают достаточную рационализацию своих действий, которые выполняются по приказу, а следовательно в этом случае не ожидается изменение аттитюда: "это всего лишь приказ", который, вдобавок, нужно было выполнить потому, что это повышало шансы солдат выжить в экстремальных условиях.

Как видим, здесь в формировании социальной установки играет роль уже не столько механизм рационализации, сколько эмоционально-стрессорная реакция солдат: во второй группе эта реакция гораздо больше, чем в первой, поскольку солдатам второй группы приходится выполнять крайне неприятный приказ неприятного офицера.

4. Эксперимент Леона Фестингера и Дж. Меррилл Карлсмит.

"Они просили студентов выполнять серию чрезвычайно скучных и однообразных заданий – складывать шпулки на поднос, а затем опорожнять его, и так много раз, или же закручивать длинный ряд гаек на четверть оборота ключа каждую, а затем, вернувшись к началу ряда, проделать еще раз эту же процедуру, а затем еще раз. Студенты занимались этой механической работой в течение целого часа. Затем экспериментатор добивался от них ложного высказывания по поводу проделанной работы; конкретно, они должны были расписать ее молодой женщине, ожидающей своей очереди на участие в эксперименте, как чрезвычайно интересную и приятную. Одним студентам за эту ложь было предложено по двадцать долларов, а другим – только по доллару. После того как эксперимент был закончен, "лжецов" попросили оценить, насколько им понравилось задание, которое они ранее выполняли.

Результаты оказались очень четкими. Те студенты, которым заплатили за ложь о том, что механическое перебирание шпулек и завинчивание гаек доставили им истинную радость, по двадцать долларов, оценили задание как скучное. Ничего удивительного – оно и было скучным. А как насчет тех, кому заплатили всего по доллару за ту же "сказку"? Они-то как раз оценили задание как доставившее им удовольствие. Другими словами, те студенты, у которых имелись в достатке внешние оправдания лжи, лгали, но сами не верили в то, что говорили. В то время как лгавшие в отсутствие значительного внешнего оправдания на самом деле совершили определенное движение в сторону того, чтобы поверить в сказанное. Экспериментальное подтверждение феномена "говоря-значит-верю".

Э. Аронсон указывает, что экспериментальное подтверждение феномена "говоря-значит-верю" не ограничилось сферой относительно маловажных аттитюдов – таких, как отношение к монотонной работе. Изменения аттитюдов были продемонстрированы и на таких важных примерах, как жестокость полиции (приведенный выше эксперимент) и легализация марихуаны.

Особенности формирования социальной установки.

Как видим, и в данном случае изменение аттитюда связывается Э.Аронсоном с механизмом рационализации, который уменьшает когнитивный диссонанс в трудной ситуации и, следовательно, вместе с этим сохраняет первичный аттитюд. Таким образом, напрашивается вывод, что именно наличие когнитивного диссонанса и связанной с ним повышенной эмоционально-стрессорной реакции способствует (является механизмом) формирования новых аттитюдов и приводит к изменению старых.

Э.Аронсон в результате исследования механизмов формирования аттитюда приходит к выводу: **"Чем менее сильна угроза, тем меньше внешних оправданий; чем меньше их – тем больше потребность в оправданиях внутренних. Дав людям возможность построить свое собственное внутреннее оправдание, можно значительно продвинуться в том, чтобы помочь им развить устойчивую систему ценностей"**, или, точнее систему аттитюдов.

Данный вывод иллюстрируется такими примерами.

5. Социальный эксперимент, проведенный Э. Аронсоном и его коллегами в детском саду при Гарвардском университете.

"По этическим соображениям мы не пытались изменить базовые ценности – такие, как агрессия, ибо могли натолкнуться на возражения родителей. Вместо этого мы выбрали менее значимый аспект поведения – предпочтение детьми игрушек.

Для начала мы попросили пятилетних детей оценить привлекательность различных игрушек, а затем для каждого ребенка мы выбрали игрушку, которую он оценил как довольно привлекательную, и не разрешали с ней играть. Одной группе детей мы угрожали мягким наказанием за непослушание ("я рассержусь"); в адрес другой группы угроза звучала строже ("я очень рассержусь"; "мне придется забрать все игрушки, уйти домой и никогда больше не возвращаться"; "я буду считать, что ты еще совсем младенец"). После этого мы покидали комнату, оставив детей свободно играть с другими игрушками и бороться с искушением нарушить запрет. По истечении некоторого времени мы возвращались и просили детей еще раз оценить привлекательность всех игрушек.

Результаты оказались одновременно и удивительными и вызывающими радостное возбуждение. Те дети, которым угрожали в мягкой форме, теперь посчитали запретную игрушку менее привлекательной, чем в первый раз. То есть в отсутствие внешнего оправдания, которое объясняло бы, почему они воздерживались от игры с запретной игрушкой, они убедили себя в том, что не играли с ней потому, что она им не нравилась. Но игрушка не утратила своей привлекательности для других детей, которых удерживали от игры с нею с помощью серьезных угроз: эти дети продолжали считать игрушку в высшей степени желанной, а некоторым она показалась даже еще более желанной, чем вначале! У этих детей достаточно было внешних оправданий тому, что они не поиграли с запретной игрушкой, и поэтому потребность в поиске каких-то дополнительных причин отсутствовала, следовательно, игрушка продолжала им нравиться.

Джонатан Фридман расширил наши результаты и впечатляюще проиллюстрировал устойчивость данного феномена. В качестве "тестовой" игрушки он использовал исключительно привлекательного робота... Затем экспериментатор объяснил детям, что они не должны играть с роботом, пригрозив одним из них мягким наказанием, а другим – строгим, а сам ушел из школы и больше не возвращался. Спустя несколько недель в школу пришла молодая женщина, чтобы провести с детьми какие-то письменные тесты. Дети не подозревали, что она работала с Фридманом и что ее приход каким-то образом связан с теми игрушками и прозвучавшими в связи с ними угрозами. Но случилось так, что тесты проводились в той же самой комнате, где были разбросаны упомянутые игрушки. После того как тест закончился, женщина сказала как бы между прочим, что, пока она будет проверять ответы, дети могут заняться чем угодно, в частности, они могут поиграть с игрушками, которые кто-то оставил в комнате...

Подавляющее большинство детей, которым несколько недель назад пригрозили легким наказанием, не захотели играть с роботом, а вместо него выбрали другие игрушки. Вместе с тем значительное большинство тех детей, которым пригрозили строгим наказанием, играли как раз с роботом.

Подводя итоги, можно утверждать, что для успешного торможения последующих действий сильная угроза оказалась неэффективна, тогда как эффект от однократной слабой угрозы просуществовал целых девять недель...

Я подозреваю, что данный процесс может быть с успехом приложен не только к сравнительно простой ситуации выбора детских игрушек, но и к более базовым и важным сферам жизни – таким, как контроль за агрессией.

Частичное подкрепление этой догадки содержится в некоторых корреляционных исследованиях, касающихся детского развития, они, в частности, указывают на то, что у родителей, использующих жесткие методы наказания с целью остановить детскую агрессию, вырастают дети, которые дома ведут себя не очень агрессивно, но зато проявляют сильную агрессию в школе и во время игр вне дома".

Особенности формирования социальной установки.

Отрицательная социальная установка у детей по отношению к ранее привлекательной игрушке возникла в ситуации, когда они не могли внятно рационализировать свой отказ от игры с этой игрушкой. В этом случае обнаруживается активность соответствующей эмоциональной правополушарной реакции на уровне подсознательных механизмов психической деятельности, которая не получает доступ в левополушарную сферу, обеспечивающую действие механизмов рационализации и сознания.

6. Социальный эксперимент с манипуляцией наказанием.

"Будучи людьми взрослыми, мы осведомлены о том, что, нарушив скорость вождения и попавшись на этом, мы должны будем заплатить значительный штраф... Поэтому мы научены соблюдать ограничение скорости, когда поблизости находится полицейская машина. Точно так же молодые люди знают, что если они будут жульничать на экзамене и попадутся на этом, преподаватель обязательно унизит провинившихся и серьезно их накажет. Поэтому школьники и студенты знают, что жульничать нельзя, пока преподаватель в классе наблюдает за ними. Но способно ли строгое наказание научить их не жульничать вообще? Не думаю. Скорее, оно научит их избегать попадаться на месте преступления. То есть использование угроз строгого наказания с целью отбить охоту у индивида делать то, что доставляет ему удовольствие, с неизбежностью влечет за собой лишь постоянное беспокойство и усиленную бдительность. Было бы лучше, если бы люди каким-то образом смогли получать удовольствие от действий, которые способствуют укреплению здоровья и благоденствия их самих и здоровья и благоденствия других людей. Скажем, если бы дети получали удовольствие от того, что не били бы младших или не жульничали бы, или не воровали бы, тогда общество смогло бы вздохнуть спокойно, ослабив бдительность и смягчив свои карательные меры.

Однако это исключительно трудная задача – убедить людей (особенно маленьких детей) не получать удовольствия от нанесения обид тем, кто меньше их и слабее. Тем не менее другая задача вполне достижима: сделать так, чтобы при определенных условиях люди сами себя убедили в том, что подобное поведение не доставляет им никакой радости. Давайте попытаемся в этом разобраться. Представьте себе следующую сцену. Вы – родитель пятилетнего мальчика, которому доставляет удовольствие бить свою трехлетнюю сестренку. Вы уже пытались убедить его с помощью разумных аргументов не делать этого, но все без толку. Поэтому, для того чтобы защитить дочь и сделать сына более "воспитанным", вы начинаете наказывать его за проявления агрессивности. Как родитель, вы имеете в распоряжении целый набор наказаний – от предельно мягких (строгий взгляд) до предельно суровых (порка, постановка в угол и запрет смотреть телевизор в течение целого месяца). Чем строже наказание, тем больше вероятность, что ребенок изменит свое поведение – но только у вас на глазах, с тем же успехом он может опять ударить сестру, стоит вам только отвернуться!

А теперь предположим, что вместо этого вы пригрозите ему очень мягким наказанием. В обоих случаях – при угрозе и сурового и мягкого наказания – ребенок испытает диссонанс. Он осведомлен о том, что не должен обижать сестренку, и в то же время он знает, что ему ужасно хочется это сделать. Как только у него появится позыв снова ударить ее, а он этого не сделает, то результатом станет недоумение: "Как так, почему я не ударил?" Когда ему грозит строгое наказание, то ответ в форме достаточного внешнего оправдания находится у него под рукой: "Я ее не ударил, потому что, сделай я это, и тот огромный человек (мой отец) выпорот меня или поставит в угол, или лишит телевизора на месяц". Таким образом, строгое наказание служит ребенку достаточным внешним оправданием того, чтобы не бить сестренку на глазах у других.

В случае же угрозы мягкого наказания ребенок также испытает диссонанс. Но, задав себе тот же самый вопрос, он не найдет удовлетворительного ответа, поскольку наказание настолько мягкое, что не является достаточным оправданием.

Ребенок не делает чего-то, что очень хочется, и, хотя частичное оправдание у него, конечно, есть, полное оправдание все-таки отсутствует, и потому он продолжает испытывать диссонанс. Ребенок не способен его уменьшить, перекладывая вину за свое "бездействие" на угрозу строгого наказания, поэтому он должен отыскать какой-то иной путь, чтобы оправдать факт отсутствия агрессивности в отношении сестры. Наилучшим выходом для мальчика будет следующий: убедить себя в том, что на самом деле ему вовсе не нравится бить сестру, что он вовсе и не хотел этого делать, и что вообще невелико удовольствие – обижать маленьких".

Особенности формирования социальной установки.

Данные особенности получают уже известное объяснение Э.Аронсона: "Чем менее сильна угроза, тем меньше внешних оправданий; чем меньше их – тем больше потребность в оправданиях внутренних. Дав людям возможность построить свое собственное внутреннее оправдание, можно значительно продвинуться в том, чтобы помочь им развить устойчивую систему ценностей".

7. Эксперимент по изменению аттитюда, связанного с заданием "некоей Кэти" убедить публику в том, в чем она сама не убеждена.

"... рассмотрим случай с некоей Кэти, которая убеждена, что курение марихуаны опасно и ни в коем случае не должно быть легализовано. Предположим, Кэти тем не менее должна произнести речь в защиту курения марихуаны. Больше того, речь надлежит произнести перед аудиторией, состоящей из людей, о которых Кэти известно, что они стоят в непримиримой оппозиции к курению марихуаны: например, в зале собрались члены подразделения местной полиции по борьбе с наркотиками, "Дочери Американской революции" или сторонники запрещения продажи алкоголя и наркотиков. В данном случае маловероятно, чтобы Кэти удалось повлиять на подобную аудиторию – слишком она тверда в своих убеждениях. И, согласно моему взгляду на теорию когнитивного диссонанса, Кэти не изменит своего аттитюда, потому что все равно ей не удастся воздействовать на чье-либо поведение.

Точно так же, если девушку попросят произнести ту же речь перед группой непреклонных сторонников легализации марихуаны, то и на них докладчица не сможет повлиять.

А теперь представим себе, что речь произносится перед аудиторией, члены которой не обладают никакой предварительной информацией относительно марихуаны. В данном случае мы можем предположить наличие у Кэти гораздо большего диссонанса, чем в двух предыдущих случаях. Ее когниция "я – хороший, порядочный человек" диссонирует с другой когницией – "я сказала нечто, во что сама не верю, но что, вероятно, серьезно повлияет на убеждения или поступки аудитории".

Особенности формирования социальной установки.

Как полагает Э. Аронсон, чтобы уменьшить когнитивный диссонанс, девушке требуется убедить себя в том, что защищаемая ею позиция верна: только это позволит Кэти продолжать верить, что она – человек честный. При этом, важно, что в данной ситуации должна проявиться уже известная зависимость: **чем меньше внешнее побуждение к изложению чуждой позиции, тем больше изменение аттитюда.** То есть при наличии малого внешнего побуждения (малой внешней мотивации), которая активизирует левополушарные механизмы рационализации, в дело вступают правополушарные эмоциональные механизмы, приводящие к формированию социальной установки.

8. К этому же феноменологическому ряду относятся эксперименты с манипуляцией поощрениями.

"Предположим, вы находитесь дома, и кто-то стучит вам в дверь, прося сделать пожертвования на благотворительные цели. Если бы вы не хотели вносить деньги, вас, возможно, не слишком затруднило бы отыскать причины для отказа: у вас нет лишних средств, ваш вклад все равно вряд ли очень поможет, и так далее. Предположим теперь, что после стандартной просьбы о пожертвовании сборщик средств добавляет, что "и лишний цент поможет". После этого отказываться от пожертвования – значит, вне всякого сомнения, вызвать диссонанс, бросив вызов своей Я-концепции. В конце концов, каким же скупердьяем нужно быть, чтобы вступать в долгие дискуссии о таких мелочах? После этого никакие ваши прежние рациональные причины отказа уже не применимы.

Подобный сценарий был экспериментально проверен Робертом Чалдини и Дэвидом Шредером. Студенты, работавшие сборщиками средств, ходили по домам, иногда просто и незамысловато прося деньги, а иногда добавляя фразу насчет "цента". Как и предполагалось, те жители, которым говорили, что и лишний "цент" поможет, почти вдвое чаще делали пожертвования, чем те жители, к которым обращались со стандартной просьбой. Более того, в среднем жители, которым говорили о "центе", как правило, давали не меньше, чем другие; иначе говоря, высказывание, делающее легитимным малый вклад, ни в коей мере не уменьшало размер реального вклада.

Можно предположить, что, отсутствие внешнего оправдания нежеланию пожертвовать деньги подталкивает людей к тому, чтобы деньги все-таки дать; но далее, уже после того, как они приходят к решению дать, желание избежать упреков в скарденности оказывает воздействие и на их решение относительно того, сколько именно дать. Как только рука человека потянулась к карману, в котором лежат деньги, вынуть оттуда "копейку" становится унижительным, заплатить больше – это вполне соответствует восприятию себя самого как человека достаточно доброго и щедрого".

Э.Аронсон полагает, что рассмотренный феномен может иметь **далеко идущие образовательные последствия**.

"Заглянем, к примеру, в класс начальной школы. Если вы хотите, чтобы Джонни выучил наизусть таблицу умножения, вам следует поощрить его: "золотые звезды", публичные похвалы, высокие оценки, подарки и все такое прочее – отличные внешние стимулы. Но станет ли Джонни учить таблицу умножения просто для собственного удовольствия, когда поток поощрений иссякнет? Другими словами, приведут ли его высокие награды к тому, что мальчик начнет получать удовольствие от самого задания? Сомневаюсь в этом. Однако если внешние поощрения не будут слишком обильными, то Джонни добавит свои собственные оправдания для заучивания математических выражений; может быть, оно станет для него чем-то вроде увлекательной игры. Короче, он с большей вероятностью будет продолжать разучивание правил умножения еще долго после того, как занятия закончились, а вместе с ними прекратились и поощрения".

Э. Аронсон пишет, что ряд экспериментов Эдварда Дисси и его коллег, иллюстрирующие изложенные выше механизмы формирования аттитюдов, продемонстрировали, что **предложение вознаграждений за выполнение приятной работы реально снижает ее внутреннюю привлекательность**.

"К примеру, в одном из экспериментов студенты в течение часа решали интересную головоломку. На следующий день им стали платить по доллару за каждую решенную часть головоломки. Студенты же из контрольной группы, как и прежде, решали ее без всякой платы. А на третьем этапе не платили ни одной группе. Зададимся вопросом: насколько понравилось каждой группе решать головоломку? Дисси определил это на третьем этапе исследования: он отмечал, занимался ли данный студент головоломкой во время перерыва, когда все вольны были делать то, что хотели, или нет. Результаты выявили следующую устойчивую тенденцию: в свободное время члены оставшейся без поощрения группы занимались головоломкой больше, чем те, кого ранее поощряли. Последние усерднее трудились на втором этапе (когда им платили), но их интерес на третьем этапе заметно увял.

Ту же закономерность Марк Леппер и Дэвид Грин обнаружили у дошкольников. Одну группу детей убедили заняться сборкой пластиковых головоломок, пообещав в будущем участие в более интересных занятиях; другой группе ничего подобного обещано не было. После того как обе группы детей наигрались с головоломками, им всем было позволено принять участие в тех самых "более интересных занятиях" (однако не будем забывать, что лишь половина детей считала, что эта новая деятельность была наградой за складывание головоломок). Спустя несколько недель детям снова дали возможность заняться сборными головоломками. И те, кто ранее складывал их с целью получить шанс на участие в более приятных занятиях, теперь уделили игре с головоломками меньше времени. Короче, предлагая детям вознаграждение за их игру, экспериментаторам удалось превратить ее в работу" [Аронсон, 1998].

Утверждение Э.Аронсона **"чем меньше внешнее побуждение к изложению чуждой позиции, тем больше изменение аттитюда"** можно перефразировать: чем меньше внешняя мотивация той или иной активности (выступающая под давлением "из-под палки"), тем больше активность внутренней мотивации, выступающей условием реализации **свободы**.

Социально-психологический смысл свободы заключается в том, что свобода человека функционирует в русле его внутренней мотивации, которая обнаруживает так называемую неадаптивную, надситуативную самодетерминированную активность, не подкрепленную внешними мотивационными факторами, приводящими к "развитию из-под палки". Напротив, развитие свободного человека протекает в русле его внутренней творческой природы, реализуя свободные, спонтанные самодостаточные поступки.

Как показывают социально-психологические исследования, существует только один вид жизнедеятельности человека, проистекающей из внутренней мотивации – его **творческая деятельность**, которая выступает самодостаточной надситуативной активностью, осуществляемой ради самой этой активности, подобно "искусству ради искусства".

Важно то, что внутренне мотивированная деятельность, характеризующаяся творческими чертами, приносит человеку значительное удовлетворение, когда появляется "ощущение потока",

самодетерминации и компетентности, которые характеризуется определенными психофизиологическими и поведенческими аспектами:

- ощущение полной (умственной и физической) включенности в деятельность;
- полная концентрация внимания, мыслей, чувств на занятии, которая исключает из сознания посторонние мысли и чувства;
- четкое знание того, что следует делать в определенный момент времени, ясное осознание цели деятельности, полное покорение требованиям, которые идут от самой деятельности;
- четкое осознание того, насколько удачно выполняется работа, четкая и определенная обратная связь;
- отсутствие тревоги по поводу возможной неудачи, ошибки;
- ощущение субъективной остановки времени, или время начинает протекать очень быстро;
- потеря обычного ощущения четкого осознания себя и своего окружения, "растворение" в деле
- ощущение компетентности – ощущение и осознание человеком всей полноты своих возможностей, состояние "я знаю, я могу", что позволяет человеку ощутить себя профессионалом в своей сфере;
- ощущение самодетерминации – это осознание человеком себя причиной своих действий и поступков [Маркова, Матис, Орлов, 1990; Хекхаузен, 2003; Deci, Ryan, 2000].

Р. де Чармс показал, что все жесткие внешние требования к человеку снижают ощущение потока. И если человеку удастся противостоять этим требованиям, то у него появляется, во-первых, удовлетворение от деятельности, во-вторых, возникает чувство самостоятельности и ощущение себя причиной своих действий. В противном случае, когда человек не может противостоять внешним требованиям, то он утрачивает контроль над своей жизнью, что приводит к ощущению неудовлетворенности, страха перед будущим, неуверенность в себе.

Эксперименты Ричарда де Чармса показали, что если человек получает вознаграждение за работу, которую он делает по собственному желанию, то внутренняя мотивация этой деятельности будет ослабевать; а если же человек не вознаграждается за неинтересную деятельность, то внутренняя мотивация к ней может парадоксальным образом усилиться [Хекхаузен, 2003, с. 727]. Следовательно, творческая активность реализуется принципиально как непрагматичная деятельность, не направленная на получение результатов.

Данная жизненная установка является **йоговской** (истинный йог, будучи вовлеченным в ту или иную деятельность, не преследует плоды этой деятельности). Здесь созиждется синергетический механизм **гармоничного соответствия индивидуального и коллективного**, ибо здесь человек как контролирующее начало, контролируя себя, одновременно контролирует и весь мир и, наоборот, контролируя мир, контролирует себя. Это положение иллюстрируется ориентальной и одновременно синергетической характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю "всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [Литература древнего Востока, 1984, с. 228].

Рассмотрим **ущербные (негативные, патологические) социальные установки**. Они имеют место тогда, когда достаточно стабильное эмоциональное состояние сменяется эмоциональным потрясением в результате стресса (страха, фрустрации и др.) вне рационального отражения этой ситуации, то есть ее осознания.

Приведем **пример**.

Пятилетнего сельского ребенка стершие ребята, возвращающиеся с рыбалки, внезапно ударили по лицу хвостом рыбы. У ребенка возникла патологическая неосознаваемая социальная установка, в рамках которой главные агенты произошедшего события – старшие ребята, рыба и др. стали восприниматься негативно. Впоследствии данная негативная социальная установка принесла ребенку много проблем, связанных с его поведением и здоровьем.

Подобных примеров можно приводить множество. Для преодоления этих ущербных установок следует создать для людей, находящихся под властью таких установок, другие, компенсирующие установки. Например, если ребенок боится собак, нужно организовать ситуацию (реальную или

воображаемую), в которой ребенок вынужден защищать себя или близких от собак, тем самым трансформируя свой страх в злость. Другой способ преодоления ущербной установки связан с актом осознания, когда установка "тушится" посредством ее рационального осмысления через осознания обстоятельств, приведших к формированию установки.

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ

Если психологическая установка выступает межполушарным, то мировоззренческая – левополушарным феноменом, который реализуется в результате диалектического закона перехода количества в качество, когда множество разных психологических и социальных установок (и связанных с ними фрагментах опыта) интегрируются, упорядочиваются и приводятся в состояние целостности. Тогда на основе абстрактно-логических, а также диалектических оснований кристаллизуется некий строй взаимосвязанных идей, а также образуется картина реальности.

В связи с этим приведем исследование Г. Оллпорта, который полагал, что изучать мировоззренческий феномен **ценностей** можно наиболее плодотворно, если исходить из концепции **шести основных интересов или мотиваций личности: теоретической, экономической, эстетической, социальной, политической и религиозной**. В качестве основной Г.Оллпорт выделял теоретико-когнитивную установку и понятие ценностей прежде всего связывал с ней. В связи с этим главной жизненной задачей индивида Г.Оллпорт считал необходимость упорядочить и систематизировать наше знание о мире. Экономический тип систематизирует все предметы окружающего мира с точки зрения их полезности. Для эстетического типа ценности – это форма и гармония. Для социального типа высшей ценностью является любовь к народу, для политического типа – власть, соревнование и борьба. Для религиозного типа наивысшая ценность состоит в достижении высшего единства.

Ценностно-мировоззренческие установки как интегральные сущности могут формироваться на разном ментально-мыслительном базисе человека.

Если человек мыслит однозначным черно-белым образом ("или – или"), то такое мышление, называемое **биполярным**, приводит его носителя к **когнитивным диссонансам** и развитию всевозможных **психологических защит**.

В результате чего такой человек формирует ущербные атомизированные мировоззренческие установки, искажающие действительность и делающих человека легкой добычей всевозможных манипуляций.

Отметим, что под биполярным ("клиповым", "скользящим", "мозаичным") мышлением понимают когнитивно-эмоциональную направленность мышления человека на двойственность, максимализм, догматизм, фрагментарность, кластерность, клиповость, мозаичность восприятия и освоения действительности, которая при этом атомизируется, поляризуется и расщепляется на "черное и белое", "ваших" и "наших".

Такое биполярное отражение мира иногда сравнивают с **цифровыми компьютерными процедурами**, реализующимися в строгих и узких рамках дискретных программных процессов, которые, как указывает Т. Оппенгеймер в книге "*Мерцающий ум*", наносят огромный вред человеку и обществу, подрывают основы школы как краеугольного социального института, обеспечивающего развитие человека и культурно-историческую непрерывность поколений людей.

Биполярное мышление в контексте общественных процессов реализуется в "**мозаичной культуре**". Ги Дебор в книге "*Общество спектакля*" (1971) показал, что современные технологии манипуляции сознанием способны разрушить в атомизированном человеке знания, полученные из реального исторического опыта, заменить их искусственно сконструированной определенным "режиссером" системой знаний и представлений. В результате чего у человека складывается убеждение, что главное в жизни – видимость, которая формирует дистанцированную от позитивных ценностей виртуальную реальность. Таким образом, мозаичная культура разрушает иррациональное правополушарное мышление людей традиционного общества, продуцирует атомизированную, расщепленную действительность, которая характеризуется низким уровнем синергии и, поэтому, низкой жизненной активностью.

В результате, биполярное мышление продуцирует однозначный черно-белый "*мир рыцарей и лжецов*" из занимательной логики: "рыцарь" никогда не лжет, "лжец" лжет всегда; если некто не

"рыцарь", то он "лжец", а если не "лжец", то "рыцарь" – все четко и просто, но не так, как в жизни, которая обнаруживает массу примеров парадоксальной неоднозначности, когда, например, половые гормоны, активизируя у молодых и взрослых животных синтез белка (а также многие другие функции организма), у старых могут стимулировать его распад (подавляя многие функции организма)²²¹. И наоборот, противоположные факторы могут вызывать один и тот же эффект: гипнотический сон может быть вызван как слабыми монотонными раздражителями, так и действием резкого сверхсильного раздражителя²²².

Рассмотренный феномен биполярного мышления во многом выступает причиной социальной агрессии, приводящей к множеству трагических событий локального и глобального масштаба.

Рассмотрим одну **конкретную жизненную ситуацию**, в которой черно-белое мышление заставило множество людей оказывать поддержку определенному политическому лидеру.

Как известно, бывший президент Янукович в свое время враждовал с Юлией Тимошенко. Восприятие этой вражды через призму биполярного мышления предполагает, что один из участников конфликта должен быть "хорошим", а другой – "плохим". Согласно этой логике к олигарху Януковичу, имеющему криминальное прошлое, более всего подходит клеймо "исчадие ада". Поэтому "леди Ю" в этой схеме предстает "белой и пушистой" – т.е. сторонником правды и справедливости. То что Тимошенко тоже олигарх и тоже, в известном смысле, связана с криминальными структурами – не имеет в глазах представителя биполярного мышления никакого значения. Потому что, во-первых, "леди Ю" "несправедливо обвиняется в преступлениях", и, во-вторых, "она никакой не олигарх, а если даже и олигарх – то она умная и умеет за себя постоять, а также деньги зарабатывать ... сумела сделать себя богатой – сделает богатой и страну".

Такая неспособность носителей биполярного типа мышления воспринимать две враждующие стороны одновременно как обе хорошие или как обе плохие заставляет их искренно и с открытым сердцем принимать одну из сторон, формируя при этом **ущербное – мозаичное клиповое – мировоззрение**.

Отметим, что биполярный человек неспособен соединять противоположности, поэтому в критических ситуациях он принимает сторону одной из противоположностей (враждующих сторон), выступая не миротворцем, а сторонником войны. При этом этот биполярный человек воспринимает мир в черно-белых тонах, поэтому, во-первых, везде ищет черно-белый контекст, и, во-вторых, неспособен создавать позитивные содружества (союзы) и быть их членом, поскольку в содружествах между их членами зачастую существуют противоречия, которые воспринимаются биполярным человеком как демаркационные линии, разделяющие "наших и ваших" на враждующие лагеря.

Неспособность биполярного человека оперировать противоречиями приводит его к **неспособности видеть противоречия** в реальной жизни и оперировать противоречиями в мышлении. Это широко используется в процессе манипуляции индивидуальным и массовым сознанием и является психологическим механизмом формирования **когнитивного диссонанса**.

Приведем **пример** последнего. Например, когда мы купили некую весьма дорогую вещь, которая потом оказалась испорченной, ненужной, то есть не стоящей заплаченных за нее денег, то мы обнаруживаем две противоположные когниции (предположения) – либо вещь действительно стоящая, либо мы оказались "лохами". Эти две противоположные когниции, во-первых, не могут мирно сосуществовать друг с другом в "черно-белом" сознании человека с его двоичной "да-нет" логикой мышления. Во-вторых, в силу внутренней интеграции личности человеку весьма проблематично признать себя лохом, что успешно воплощается в жизнь при помощи изоощренных механизмов психологической защиты. Таким образом, человек с большой долей вероятности убедит себя в том, что товар оказался хорошим, либо в том, что товар плохой, но был приобретен в силу совершения особого выкупа своей судьбы и др... либо, на худой конец, в том, что в покупке плохого товара виновными оказываются элементы внешней среды: фундаментальной закономерностью кристаллизации человеческой индивидуальности и социальной реальности является базовая тенденция, согласно которой причиной своих успехов человек всегда считает себя, а неудач – других людей, внешнюю среду, судьбу и др.

²²¹ Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988. – 239 с. – С. 150.

²²² Свядощ А. М. Неврозы. – М.: Медицина, 1982. – 368 с. – С. 224.

Социальная психология обнаружила множество примеров подобных феноменов, когда в проблемной ситуации из-за возникновения когнитивного дискомфорта одновременно придерживаться двух идей (психологических состояний), которые противоречат друг другу, – это значит "флиртовать с абсурдом", а люди, как заметил А. Камю, – это существа, которые тратят свою жизнь на убеждение себя в том, что их существование не абсурдно, то есть является преисполненным определенного смысла. Для преодоления когнитивной амбивалентности люди могут придерживаться одной из двух противоположных когниций (что приводит к искажению действительности), или изменить, метаморфозным образом трансформировать одну из них, в том числе и путем генерации промежуточной – *дополнительной парадоксальной когниции между двумя противоположными* [Аронсон, 1998, с. 193-195, 200-204]. Реализация последнего осуществляется именно благодаря применению парадоксально-метаморфозного мышления. Следовательно, процесс принятия адекватного решения, а также восприятия действительности обязательно требует использования парадоксального мышления.

Приведенные примеры иллюстрирует тот факт, что биполярное мышление реализуется в контексте когнитивного диссонанса и неспособно совмещать противоположные аспекты, то есть неспособно познавать Истину, которую гениальный грузинский логик С.Б. Церетели определил как "единство противоположностей".

Неспособность человека соединять противоположности создает благоприятную почву для неврозов, что можно проиллюстрировать опытами И.П.Павлова касательно "**экспериментального невроза животных**" – собак, которых обучали отличать круг от эллипса. Если потом задания по различию усложняли путем демонстрации на экране изменяющихся фигур – эллипс и круг постепенно превращались друг в друга – то собаки, как правило, впадали в истерику.

Важно отметить, что представитель биполярного мышления, воспринимающий мир по принципу двоичного кода, неспособен выносить, по выражению Гегеля, "напряжение противоречия", то есть неспособен к творчеству (открытому неопределенности и парадоксу), а также в силу своей эгоцентричности и слабо развитой рефлексивности накапливает жизненный опыт с большими трудностями и крайне медленно.

Дело в том, что способность человека видеть противоречия и оперировать ими означает его открытость парадоксу, хаосу, абсурду, что реализуется в фундаментальном свойстве психики – дипластии как способности человека соединять противоположные понятия, понятийные ряды и когнитивно-эмоциональные состояния.

Как видим, парадоксально-диалектическое (творческое, мистическое, многозначное, дипластическое) мышление приводит человека к формированию целостного диалектического (или, точнее – **триалектического** – см. С.Я. Сергиенко) мировоззрения (систему ценностных ориентаций), позволяющего человеку как созидать и творить, так и создавать истинную картину реальности.

Особенности формирования мировоззренческой установки, которое связано **как с рационализацией, так и с сопутствующим ей механизмом убеждения**, можно проиллюстрировать рисунком.

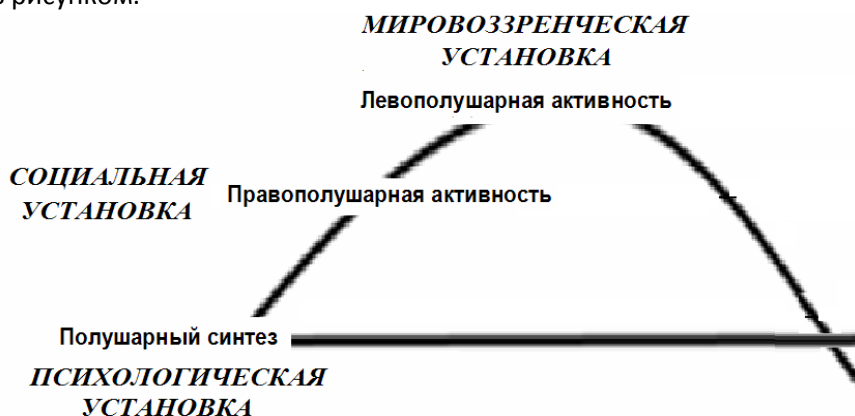


Рис. 67. Волновая модель формирования мировоззренческих установок

Как видим, мировоззренческая установка как левополушарный феномен может быть сформирована на основе преобладающего действия:

1) **левополушарных рационализационных механизмов;**

2) **правополушарных эмотивных механизмов;**

3) **механизмов полушарного синтеза**, в котором полушария, с одной стороны, интегрируются, сохраняя свои особенности, а с другой, – утрачивают эти особенности и нивелируются в результате глубокой интеграции и взаимного "поглощения", "погашения".

Диалектико-триалистическая модель данного процесса такова:

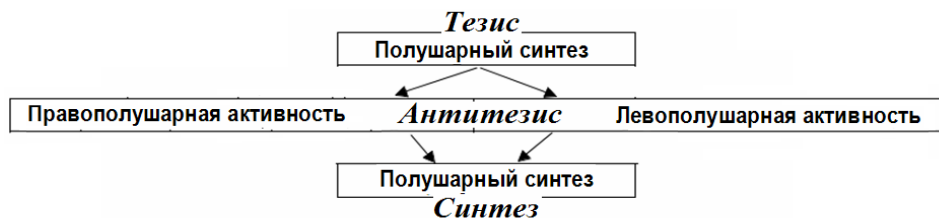


Рис. 68. Диалектико-триалистическая модель полушарной динамики

Налицо **четыре мировоззренческие установки**, обнаруженные Ю.А.Урманцевым в результате анализа соотношения утверждения и отрицания чего-то, что находит свое воплощение в индийской (буддисткой) логике, где в сфере отношений логических терминов *утверждения* и *отрицания* обнаруживаются *четыре логически равнозначные альтернативы* ²²³:

- 1) либо утверждение;
- 2) либо отрицание;
- 3) и то, и другое одновременно;
- 4) ни то, ни другое.

Ю. А. Урманцев использует данную логику для анализа основного вопроса философии, выступающего фундаментальным основанием **четырех мировоззренческих установок**. Здесь можно говорить о четырех альтернативах в плане соотношения категорий субъективного и объективного (материального и идеального):

(1) Субъективную реальность как единственно возможную признают солипсисты (йогачары, Брюне, Беркли и др.).

(2) Объективную реальность как единственно возможную признают вульгарные материалисты, "научные материалисты", чарваки, Демокрит, Бэкон, Маркс, Энгельс, Ленин и др.

(3) Обе эти реальности как несводимые друг к другу, как взаимно паритетные признают дуалисты (саутрантики, картезианцы).

(4) Существование обеих реальностей отрицают мадхьямики [Урманцев, 1993; Дюмулен, 1994, с. 234; Игноллс, 1975].

Данные построения совпадают с моделью развития мира, которую разработал И. Эриугена. Он выделял четыре стадии развития сущего (природы) как единства Бога и мира:

- 1) природа творящая и не сотворенная, т. е. Бог как первопричина всех вещей;
- 2) природа сотверенная и творящая, т. е. платоновский мир идей, локализованный в интеллекте Бога;
- 3) природа сотворенная и не творящая, т. е. мир единичных вещей;
- 4) природа не сотворенная и не творящая, т. е. снова Бог, но уже как конечная цель всех вещей, вбирающая их обратно на исходе мирового процесса.

В плане **поведенческом** четыре альтернативы находят воплощение в четырех равноправных типах поведенческих реакций, первая из которых вытекает из стремления человека приспособиться к миру; вторая – приспособить его к себя; третья совмещает первую и вторую реакции; четвертая – исключает обе эти реакции.

В контексте **детерминации** можно также руководствоваться четырьмя онтологически равнозначными причинными конфигурациями, на равных правах входящими в сферу "третьего пути": классическим линейным детерминизмом, циклопричинностью, целостной причинностью, совмещающей в себе два вида причинности, и, наконец, таким типом причинности, который исключает первый и второй типы.

²²³ "Правильное мышление опирается на исследование альтернатив" – Идрис Шах ("Сказки дервишей").

Обычный человек рассматривает мир сквозь призму линейной причинности, в рамках которой причина предшествует следствию. Такой взгляд на вещи есть воплощение картезианской рационально-инструментальной, директивно-манипуляторной, дискретно-дихотомической парадигмы познания и освоения мира.

В рамках циклопричинности причина и следствие, потенциальное и актуальное влияют друг на друга циклическим образом, когда, с одной стороны, причина порождает следствие, а с другой, через некоторое время (цикл) следствие способно порождать причину.

В онтологических рамках третьего типа причинности, совмещающей в себе два вышерассмотренных типа, причина и следствие существуют в единой надкаузальной сфере и взаимодействуют друг на друга, порождая друг друга. Здесь следствие может предшествовать причине, когда поступок человека не вытекает из некоей причины, а определяется будущими следствиями этого же поступка, что встречается в ситуациях, подобно той, когда жизнь наказывает человека за преступления, которые он совершит (или может совершить) в будущем. (что, кстати, имеет место в современной физике, где потенциально-возможный аспект мироздания выступает его фундаментальной характеристикой), когда причина предстает пред нами как одновременно и следствие. Концептуальную идеологию данного типа причинности выражает тоталогия – наука о целостностях [Кизима, 2005].

Уровень особенного позволяет говорить о механизмах влияния в сфере сакральных сущностей (Бога-Отца, Бога-Духа, Бога-Сына):

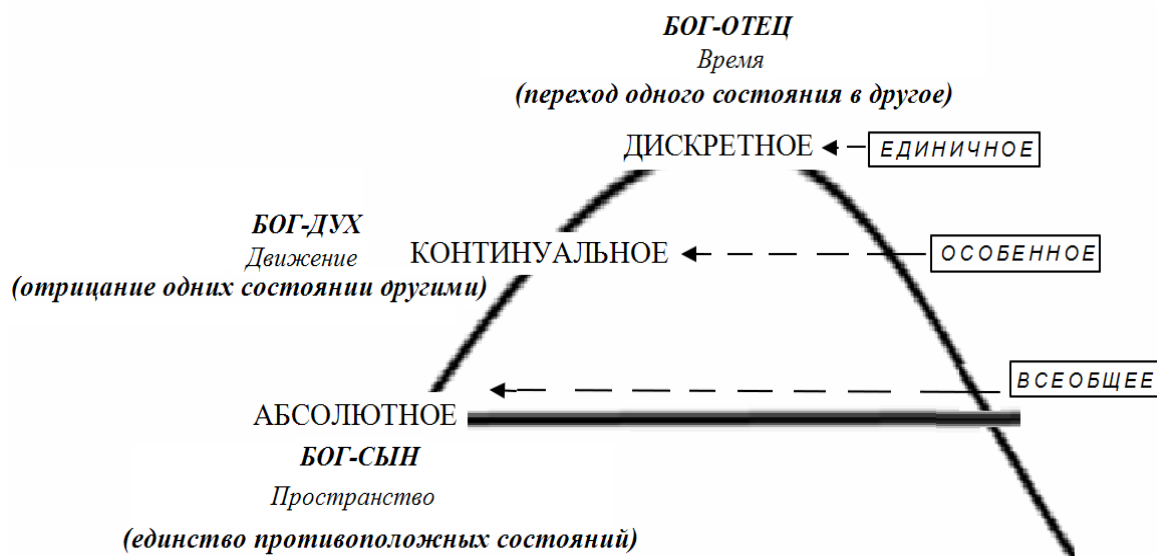


Рис. 69. Сакральные сущности и их импликации в сфере влияния/управления

УПРАВЛЕНИЕ РЕАЛЬНОСТЬЮ

Основополагающее положение о единстве мира, воплощающееся в принципе антропологической сопричастности современной космологии и квантовой физики, обуславливает такое понимание мира, в котором каждый его процесс представляется в единстве морального и фактологического, то есть каждый факт действительности наделяется определенным смыслом, одухотворяется и психизируется. Таков новый подход к анализу действительности, знаменующий собой возвращение спирали исторического развития на круги своя, но на более высоком уровне развития, когда антропоцентрические и панпсихические представления примитивных и древних культур оказываются в принципе тождественными современному принципу космологического дополнения, когда, по сути, религиозные и научные положения начинают пересекаться, обнаруживая общую "территорию", которую сейчас совместно осваивают научное и религиозное сознание – целостность, которая выступает предметом **комплексно-междисциплинарных исследований**.

Комплексные исследования в их теоретическом "пределе" реализуются на основе единства научно-теоретического и религиозно-мифологического подходов к познанию и освоению мира, когда мифологические представления облекаются в одеяние научной интерпретации. И если

великие научные открытия всегда осуществлялись на стыках различных научных направлений, то каким может быть научное открытие, которое кристаллизуется на стыке двух полярных способов отражения и освоения действительности – научно-теоретического и религиозно-мифологического. Научный и религиозный подходы к познанию мира полярны в том смысле, что наука стремится расщепить мир на умопостигаемые аналитические элементы, а религия нацелена на постижение и осуществление Бога как сверхценной, тотальной, целостной сущности. Целостность является общей когнитивной территорией научного и религиозного сознания, поскольку современная наука открыла феномен ЦЕЛОСТНОСТИ как предмет экспериментального и теоретического исследования, изучение которого обуславливает формирование новой научной парадигмы познания мира.

Целостность предполагает то, что **при интерпретации действительности следует использовать положения нелинейного анализа, одним из принципов которого является символизация бытия, реализующая стержень принципа целостности – единство бытия и сознания, психического и физического.** Исходя из принципа символизации событий и принимая к сведению прецедент с посадкой западногерманского самолета на Красной площади, предваряющей распад социалистического лагеря, можно определенным образом трактовать и подобную же, но не мягкую, "посадку" самолетов на важнейшие объекты США в ходе теракта в лучшем случае как предвестник распада военной и экономической коалиции западных держав, а в худшем – как предвестник разрушения всей технократической западной цивилизации. Судите сами: разрушение двух высотных зданий Всемирного торгового центра в Нью-Йорке, в которых одновременно могли пребывать более 50 тысяч человек, и которые символизировали сущностный механизм функционирования современной цивилизации – торговый обмен – и воплощали в себе самое значительное средоточие этого обмена на земле, – данное разрушение символизирует (а потому, в соответствии с нелинейным анализом, и предвещает) грядущее разрушение этой современной цивилизации. Весьма показательным в этой связи является спад экономической деятельности ведущих капиталистических стран, а также тот факт, что мировая экономика сейчас находится в наихудшем положении, чем когда-либо.

Если проникнуть в культурологические пласты нашей цивилизации, то можно найти еще одно красноречивое символическое основание данного вывода. Вспомните известный фильм *Кинг-Конг*, где после некоторых кинематографических душеспитательных перипетий земная цивилизация выходит победителем в схватке с наиболее концентрированным воплощением природного начала нашей планеты – гигантской обезьяной. Ей поклонялся как Богу примитивный островной народ, живший в патриархальной гармонии с природой. Весьма примечательно, что главными подмостками данной схватки, в которой, кстати, лишь незначительное число людей было на стороне обезьяны-жертвы, служили именно высотные здания Всемирного торгового центра.

И если в фильме природа потерпела поражение в схватке с человеком, то сейчас последний понес урон от природной (стихийной) силы разворачивающегося события X, экстраполированного посредством применяемого нами нелинейного анализа, в соответствии с которым каждое событие есть символическое звено в цепи более глобального события, и чем более значительным (неожиданным, нетривиальным, редким, а поэтому, в соответствии с теорией информации, информационно насыщенным) является то или иное событие, тем больший резонанс оно вызывает, выступая специфическим предвестником будущих событий, семантика которых может быть извлечена из символики события-предвестника.

Любое событие можно анализировать в соответствии с его информационным весом, который определяется частотностью данного события, когда учитывается степень его ожидаемости, его редкость, необычность. При этом чем более невероятным является событие, тем большую прогностическую нагрузку оно несет. Кроме того, большое значение имеет количество людей, выступающих свидетелями (или участниками) события. Что касается события 11 сентября 2001 года, которое иллюстрирует данный феномен, то оно может быть оценено как наиболее информационное за последнюю историю человечества, так как за ним наблюдало наибольшее количество людей, а само это событие характеризуется высочайшей степенью неожиданности.

Перечислим некоторые из событий-предвестников глобального процесса X:

- гибель Титаника (знаменующая собой момент уязвимости технократической цивилизации);
- цепь разрушительнейших войн и революций, тоталитарные режимы, последовавшие за этим;
- атомные взрывы в Хиросиме и Нагасаке в Японии (знаменующие собой приход *атомного века* и одновременно являющиеся резонансом на события в Перл-Харборе);
- "холодная война", переживаемая локальными военными конфликтами практически во всех уголках планеты, выступающая результатом атомного века, репрезентирующего новое политическое явление: "баланс сил" (или стратегию ядерного сдерживания, основным моментом которой было "гарантированное взаимное уничтожение"), поддерживающийся за счет фактора атомной энергии, подобно тому, как элементарные частицы внутри атомного ядра удерживаются вместе ядерным сильным взаимодействием;
- авария на Чернобыльской атомной электростанции, знаменующая собой момент уязвимости теперь уже *атомной цивилизации*;
- посадка Руста на Красной площади в Москве, оплоте социалистического лагеря, знаменующая собой его распад (прошедший через августовский путч 1991 года, а также сопровождавшийся военными конфликтами на Ближнем Востоке, Кавказе, Балканах, в Средней Азии), что привело к нарушению ядерного "баланса сил" и выходу на новый механизм, поддерживающий этот баланс – ноосферный (разумный, информационный) – и к кристаллизации *ноосферной цивилизации* (В. И. Вернадский);
- появление на исторической арене новых событий *информационной* природы: избирательный парадокс в США, когда сотня голосов избирателей Флориды решают судьбу США в президентских выборах;
- авария на подлодке *Курск*, знаменовавшая собой очередное поражение атомной цивилизации;
- разрушение буддистских святынь в Афганистане (религиозный акт вандализма, один из самых больших, известных в истории), свидетельствующее об особой актуальности ноосферно-информационных регуляторов земной цивилизации;
- теракт в Америке 11 сентября 2001 года, имеющий именно ноосферную (информационную) природу.

Мы не будем продолжать длинный список трагических событий, происшедших после 2001 года, включая супер-аварию на японской атомной станции – каждый читатель может их с легкостью восстановить.

Формирование ноосферной реальности, то есть универсальной сферы разума, где бытие и сознание, внутреннее и внешнее пространство человеческого существования тождественны, обнаруживает **феномены нелокальности** на социально-историческом уровне (когда часть и целое начинают выступать как равносильные сущности), а также на уровне логико-семантических реалей.

Принцип **логико-семантической нелокальности** обнаруживает ограниченность процедуры познания. Одним из **основных камней преткновения классической теории познания** всегда был и остается аксиоматический принцип построения основ логического движения мысли, выступающего "локомотивом" познания реальности. Дело в том, что линейный процесс этого движения неразрешимо противоречив, ибо процесс доказательства (в контексте логики доказательства) базируется на основаниях (аксиомах), которые невозможно доказать.

Это относится ко всем и всяческим логико-теоретическим построениям, в основание которых обязательно ложатся некие беспрекословные постулаты, теоретические положения, которые невозможно ни доказать, ни опровергнуть (А. Тарский, К. Гедель). Поэтому полное и окончательное объяснение и обоснование чего-угодно принципиально невозможно. На основании этого существование нашей реальности теоретически невозможно ни доказать, ни опровергнуть.

Подобна принципиальная трудность обнаруживается и в логике определения, согласно которой для определения предмета нужно сравнить, соотнести его с другими предметами, которые в принципе, если быть до конца последовательным, также должны быть включены в данную процедуру. Поэтому для определения любого предмета следует сравнить его абсолютно со всеми предметами нашей Вселенной, а в объем понятия этого предмета входит содержание понятий всех

этих предметов, когда в логический контекст определяемого предмета входят все без исключения предметы нашего мира, то есть каждый предмет "логически" состоит из всех предметов нашего мира, подобно тому, как писал М. А. Марков, каждая элементарная частица состоит из всех элементарных частиц [Марков, 1976, с. 140].

Парадоксальность процесса логического определения Гегель выразил так: если мы определяем нечто как предел, то мы уже выходим за этот предел [Гегель, 1970, с. 197]. Как полагал С.М.Булгаков, "любое определение есть ограничение, любое ограничение есть отрицание" [Булгаков, 1994, с. 207; см. также: Спиноза, 1932].

Данный парадокс находит свое отражение в психологических аспектах буддизма – в *Алмазной сутре* (являющейся одним из краеугольных источников Буддизма, в котором дается ряд парадоксальных диалогов между Буддой и его учеником и который призван развивать парадоксальное мышление человека), приводятся такие фразы: "Ты должен привести к уничтожению все существа, в действительности, после их уничтожения, ни одно не бывает уничтожено. И по какой причина?". "Украшающий земли Будды, не украшает их, это и называется украшением". "Если сознание пребывает в каком-то предмете, то именно тогда оно не имеет пребывания" [Торчинов, 1986, с. 53-63].

Действительно, если сознание пребывает в каком-то предмете с целью его определения (осознания), то это сознание вынуждено обращаться к другим предметам, с которыми оно сравнивает наш предмет. Именно поэтому сознание не имеет и одновременно имеет пребывание. Поэтому "когда мы говорим об А как об не-А, то мы говорим об А" ("всякая вещь, чтобы быть, должна отличаться от других вещей; но, отличаясь от них, она тем самым при их помощи получает для себя определение как бы возвращается к себе; а это из неопределенной делает ее определенной" (А.Ф.Лосев, "Самое само").

Как видим, для определения (постижения) предмета сознание должно перманентно оставлять предмет и возвращаться к нему. Имеем феномен "*вездесущности сознания*" [Аронов, 1995]. Можно сказать, что "любой предмет имеет некоторое отношение к любому другому предмету и в действительности существует через свое отношение к другим предметам" [Шмаков, 1916, с. 93]. Так, К. Левин в рамках своей психологической теории поля считал, организм и среду неделимым целым [Левин, 2001, с. 37-41].

Для определения же бытия в целом следует сравнить его с тем, чем оно не является – с небытием (ничто), которое, таким образом, вкупе с бытием составляет целостную реальность, о которой, таким образом, согласно ориентальным представлениям, нельзя сказать, иллюзорна ли она, либо нет. Таким образом, если мы попытаемся определить мир в целом, то мы должны сравнить его с тем, что миром не является, то есть с *Ничто* ("*Смысл мира должен лежать вне его*" – Л.Витгенштейн ("Логико-философский трактат"). Получается, что мир в целом определяется через *Ничто*, но *Ничто* как таковое никак не может быть определено, а поэтому мир в целом никак не определяется. Потребность во введении парадоксального *Ничто* в качестве критерия научной доказательности можно проиллюстрировать словами А.К. Сухотина, который в книге "*Парадоксы науки*" писал, что "новая теория, призванная спасти науку от парадокса, сама должна быть парадоксальной" [Сухотин, 1978, с. 14].

Данные рассуждения выступают объяснительной базой логико-семантических парадоксов современной науки (*математической теории множеств*), природа которых коренится в попытке соединить несоединимое – *часть и целое* ("Учение о множествах лежит вне математики, а быть может, и вне науки вообще..." – академик П.С. Александров (глава отечественной топологической школы).

Поэтому парадоксален на уровне его *восприятия и механизмов мышления*., которое глубоко антиномично не только в силу логического закона исключенного третьего, разделяющего и противопоставляющего объекты мысли, но и в силу логического же закона целостности мышления, которое обнаруживать дипластию – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10]

Нужно сказать, что принцип целостности мира предполагает сопряженное использование нелинейного и линейного прогнозирования. К последнему можно отнести нашу *методику анализа*

информационного веса событий, которые в результате такого анализа ранжируются в соответствии с их информационным весом в многоуровневые сетевые структуры, где могут вычлениваться векторы глобальных и локальных процессов, указующие общее и частное направление мировых событий.

Нужно отметить, что именно на основе феномена сопричастности человека событиям внешней реальности (философский принцип тождества бытия и мышления) построен процесс гадания или прорицания, что находит свое отражение в удивительных феноменах. Приведем еще **несколько примеров**.

Когда лайнер "Коста Конкордия" в 2006 году спускали на воду, то по традиции пытались разбить бутылку шампанского о борт корабля, но она не разбилась, что считается плохой приметой, гласящей, что с лайнером случится несчастье. Следуя этому знаку, лайнер стоимостью 500 миллионов евро следовало бы или разрезать на металл, или, на худой конец, переименовать и переоснастить. Человека, который предложил бы это, посчитали бы сумасшедшим. Однако упомянутый лайнер постигла катастрофа. Поговаривали, что незадолго до кораблекрушения, в ресторане лайнера звучала музыка из кинофильма "Титаник".

А теперь о трагических судьбах суден, носящих фатальное имя "**Адмирал Нахимов**". (<http://www.naximov.ru/history/studies/fatal/>). Его прототип – выдающийся флотоводец России сам в свое время совершил роковой поступок – затопил черноморский флот во время Крымской войны. Рассмотрим факты.

В 1897 году грузовой пароход "Нахимов" затонул у берегов Турции.

Броненосный крейсер "Адмирал Нахимов" погиб в 1905 году в Цусимском бою.

Крейсер "Адмирал Нахимов", переименованный в "Червонную Украину", погиб под бомбами у пристани Севастополя в 1941 году.

Легкий крейсер "Адмирал Нахимов" в 50-х годах был списан после загадочных обстоятельств (скорее всего, корпус не выдержал подводного ядерного взрыва), и вскоре после дезактивации его расстреляли из ракет как плавучую мишень.

Корабль с именем "Адмирал Нахимов", пассажирский лайнер, 31 августа 1986 года столкнулся с сухогрузом "Петр Васев" под Новороссийском и стал братской могилой для сотен людей. В 1986 году судно "Адмирал Нахимов" совершало последний рейс. Круиз заканчивался 5 сентября 1986 года, после чего оно должно было отправиться на слом. Существует версия, согласно которой, по возвращении из своего последнего рейса п/х "Адмирал Нахимов" должен был быть переданным к/с "Мосфильм" для съёмки фильма-катастрофы. Интересно, что пароход "Адмирал Нахимов" был построен в 1925 году в Германии и попал в СССР после Второй мировой войны после его затопления в 1945 году.

Большой противолодочный корабль – следующий "Адмирал Нахимов" – пришел в негодность раньше срока и был списан на металлолом, однако до места разделки так и не дошел, сел на мель и был разбит штормом.

В рамках принципа сопричастности человека вселенским процессам можно говорить о сентенции, гласящей, что **знать о событиях – значит предотвратить его**. Может быть именно поэтому многие события, для того, чтобы актуализоваться, должны иметь фактор неожиданности. Известно, что события, особенно наиболее значительные, происходят внезапно, как "снег на голову", ошеломляя нас своей непредсказуемостью. Хотя, с другой стороны, данные события не бывают такими уж невероятными, скорее напротив – они легко предугадываются, но вот люди со странной настойчивостью не хотят верить в то, что они неминуемо произойдут.

Достаточно вспомнить начало нашествия на СССР гитлеровских армий, которое для советский людей было совершенно неожиданным, хотя к нему с величайшим напряжением готовилась вся страна, погружаясь в вихри трудового энтузиазма. Дело в том, что многочисленные пророчества о нападении Германии искоренялись сталинской системой, а тревожные предчувствия людей усыплялись СМИ. С какой целью это делалось? Конечно же не только для того, чтобы успокаивать Сталина, не очень-то верившего в реальность надвигающейся катастрофы. Вероятно, история, для того чтобы свершать свой неумолимый ход, должна всегда оставаться для нас загадкой, ибо в противном случае она не может осуществляться. Именно поэтому, как писал Гегель, единственный

урок, который люди извлекают из истории, тот, что люди никогда ничему у истории не учатся, ибо не может учить то, что совершенно непредсказуемо.

Существует наблюдение: **событие, которое непременно должно произойти, не происходит, особенно если за ним специально наблюдают.** Вспомним старт американского космического корабля "Челленджера", за которым следила вся Америка. Все семь астронавтов погибли (по другим данным – все они живы, а взрыв – очередной блеф НАСА).

Данный закон получил свое название по имени К. Фетриджа, служащего радиоконпании *Эн-Би-Си*. Однажды ему пришлось в голову передать в эфир отлет ласточек на зимовку из Южной Калифорнии. В течение последних двух столетий ласточки улетали оттуда 23 октября. Компания выложила ему немалые деньги за оборудование и его доставку на место ровно к 23 числу. Вся страна с волнением ждала этого репортажа. Но тут выяснилось, что по неизвестным причинам ласточки отправились в путь на сутки раньше.

В связи с этим можно привести и шуточный "закон Гамперсона" (*Таранов, 1997*), гласящий, что вероятность получения желаемого результата находится в обратной зависимости от силы желания. Вот типичные примеры действия этого закона: свободное место для стоянки всегда находится на противоположной стороне улицы; от окурка, выброшенного из окна машины, начинается лесной пожар, в то время как вам требуется не меньше полутора часов, чтобы разжечь огонь в камине, да еще при помощи бензина, причем ваши дрова сухие, как пустыня в знойный день. Трава, специально посеянная в удобную почву, не желает расти, а несколько семян той же травы, случайно попавшие в трещину на асфальте, великолепно прорастают. Этот закон нельзя смешивать с "законом Мерфи", гласящим, что если неприятность может случиться, то она случается.

Мы полагаем, что вышеприведенное обоснование нелинейного прогнозирования позволяет использовать его в качестве вполне научного метода анализа исторических событий. Мы используем данный метод при анализе "террористического" акта в Америке. Понятно, что данный акт, будучи "вершиной айсберга", "точечной" манифестацией некоего глобального процесса, должен рассматриваться в широком историческом контексте, то есть быть связанным с предшествовавшими ему событиями-предвестниками, и сам должен служить в качестве предвестника неких грядущих событий.

В данном отношении интересными являются выводы Р. Карнапа о **двух типах вероятности – логической (рефлексивной) и эмпирической (фактологической)** [*Карнап, 1959, 1971, с. 76–79*]. Эти типы вероятности находятся в обратно-корреляционном отношении друг к другу (что иллюстрируется отношениям между корпускулярным и волновым аспектами материи, соотносящихся с дискретно-линейным и континуально-целостным типами причинности, а также с двумя типами традиционной логики – логикой доказательства и логикой определения): чем точнее мы определяем логический (рефлексивный) аспект события или явления, тем более неточным оказывается его фактологическое осуществление.

При этом единство мира предполагает и единство этих двух типов вероятности, когда они могут влиять одна на другую и взаимно трансформироваться. Данный вывод, проистекающий из положения о безусловной целостности мира, предполагает методологическую изоморфность идеального и материального, физического и психического, актуального и потенциального, логического и фактологического. К этому контексту следует отнести и possibiliстические концепции семантик возможных миров, впервые разработанные С. Крипке и Г. Монтегю [*Крипке, 1974*].

Единство двух представленных выше типов вероятности, соотносящихся с линейным и циклическим типами причинности, наиболее ярко реализуется в **эсхатологической проблеме "конца света"**, где актуальным является вопрос, можно ли избежать фатальных событий предполагаемого конца света.

Как наука, так и религия учат, что человеку по силам избежать неминуемого. В Библии мы находим примеры того, что люди, грехи которых переполняют "чашу терпения" Всевышнего, и которым пророки предрекают близкую гибель, могут спастись, если "покаются в грехах". Здесь избежать катастрофы означает поверить в нее, то есть пророчество может оказаться ложным, если оно ожидается [*Роуз, 1990, с. 4-9*].

К аналогичному выводу приходит и постнеклассическая методология, которая показывает, во-первых, что наш мир един, поскольку на его фундаментальном квантовом уровне он является

целостным нерасчленимым комплексом, где причина и следствие, прошлое и будущее, простое и сложное, единое и множественное, материальное и идеальное... не дифференцируются, где квантовые явления оказываются связанными так называемыми имплицативными – именно логическими связями. Данный имплицативный порядок предполагает **единство событийно-фактологического и рефлексивно-гносеологического аспектов**, способных влиять друг на друга. При этом логико-рефлексивный характер происхождения мира через редукцию волновой функции, обладающей скрытыми параметрами, реализуется именно через наличие рефлексивного **Наблюдателя**, который размыкает зацикленный и погруженный в самого себя квантовый мир (гегелевское "в-себе-бытие") в линейную цепь событий ("для-себе-бытие") через Наблюдателя (Природу).

Обратно-корреляционная связь двух видов вероятности означает, что чем больше мы рефлексивируем будущее событие, чем больше мы логическим образом ее предполагаем, чем больше мы уверены в ее реальности, тем менее фактологически достоверным является данное событие, потому что наше знание о событии "уничтожает" условия его актуализации.

Таким образом, информативность сообщения о событии (фактологическая вероятность, определяемая информацией в ее традиционном понимании) обратно пропорциональна логической вероятности, проистекающей из рефлексии события – его предсказания (аналитического прогноза) человеком.

То есть, чем легче мы можем предсказать содержание сообщения о событии, тем меньше информации это сообщение содержит. Если исходить из антропно-квантового принципа соучастия, а также полагать, что мир един, то событийная и логическая вероятности с одной стороны взаимно дополнительны, а с другой – противоречат друг другу. Это значит, что чем больше мы знаем о том или ином будущем событии, чем более мы уверены в его реальности, тем менее вероятно, что данное событие произойдет, ибо наше знание о событии (его рефлексия) "уничтожает" реальные условия его актуализации.

У Пушкина мы встречаем строки, выражающие идею, в истинности которой каждый из нас не раз убеждался на собственном опыте: "Неистоимой клеветой он провиденье искушал..." То есть, если о событии громко возглашают и все в это верят, то оно не происходит, потому что мы "сглазили" событие. С другой стороны, часто нежелательные события, имеющие негативную для человека коннотацию, которые реально не должны произойти, могут иметь место по "закону подлости" именно благодаря их яркого представления, подхлестываемого страхом и всевозможными опасениями.

Таким образом, если ожидаешь (страшишься) определенного негативного события ("эмоционально" реагируешь на него как на реальное), которое не должно состояться, то оно "по закону подлости" происходит, что подчеркивали как Тертуллиан, так и Дж. Кеннеди. Кроме того, когда человек открывается мнимому событию с негативной подоплекой, то этот человек освобождается от него, что можно проиллюстрировать одним из краеугольных принципов поведения, которое ведет к успеху в жизни. Об этом повествуют как Д. Карнеги ("прими худшее, что может случиться" [Карнеги, 1994, с. 24]), так и монах Силуан ("держи ум в аду" [Сахаров, 1949]), как принцип "парадоксальной интенции" В. Франкла [Франкл, 1990], так и один из главных принципов медитативных практик буддизма ("завоевание через капитуляцию"), как поведенческие принципы даосизма [Хемфрейс, 1994, с. 68], так и психологическая концепция "эхо-магнита" В. Л. Леви [Леви, 1991], а также практика психологического айкидо системы Симорон и др.

Такое **влияние человека на свою судьбу** было, в определенном смысле, доказано Н.А.Козыревым, который предположил, что цепь событий реализуется лишь в своих главных чертах, а детали остаются неопределенными. Поэтому приходящие к нам образы будущего несколько размыты, что дает возможность их корректировать, вносить поправки. Более того, имея представление о картине будущего, можно не только его исправлять, но и влиять на прошлое.

Поясним вышеизложенное другими словами. Дело в том, что человек и окружающий его мир, по крайней мере на его фундаментальном квантовом уровне [Цехмистро, 1981, 1987, 2002], являются единым нерасчленимым комплексом, когда определенное событие и эмоциональная реакция человека на это событие предстают как два полюса одного явления, а субъективный и объективный аспекты реальности взаимно дополняют друг друга. Получается, что событие (стимул) и

реакция на него оказываются связанными неразрывным образом. Событие, которое объективно будет иметь место в будущем, может ожидаться человеком и может при этом вызывать соответствующую эмоциональную реакцию, которая "реализует" это скрытое событие, то есть приводит к его "исчерпанию", "уничтожению". И наоборот, если мы эмоционально реагируем на некое воображаемое событие (желаем его актуализации), которое на самом деле, объективно не должно произойти, то это событие объективно порождается, формируется как нечто реальное, так как реальным оказывается его обратная сторона – наша эмоциональная реакция на него ("транссерфинг реальности", "управление реальностью"). На этом принципе основываются механизмы магического влияния на события и их формирования [Раокриом, 1993], что находит интерпретацию в виде квантово-физическом феномене "волн будущего", "текущих" в настоящее, как в виде синергетического аттрактора, обнаруживающего влияния будущего (цели-аттрактора) на развивающуюся систему, так и в психолого-биологических феноменах "преформирования", опережающего отражения.

Согласно теории функциональной системы, хотя поведение и строится на рефлекторном принципе, но оно не может быть определено как последовательность или цепь рефлексов. Поведение отличается от совокупности рефлексов наличием *особой структуры, включающей в качестве обязательного элемента программирование, которое выполняет функцию опережающего отражения действительности* (у человека – это феномен симультанного, то есть мгновенного, узнавания [Анохин, 1998]. Постоянное сравнение результатов поведения с этими программирующими механизмами, обновление содержания самого программирования и обуславливают целенаправленность поведения.

Опережающее отражение действительности реализуется не только на основе уже сформированного опыта поведения у человека и животного. Можно говорить о *способности живых существ считывать информацию из будущего*, поскольку это будущее может оказывать влияние на настоящее, о чем свидетельствует упомянутый нами конструкт квантовой физики – "*волны будущего*", идущие из будущего в направлении настоящего.

М. Лайтман в "*Кабале*" пишет, что если бы не было будущего, то аннулировалось бы и настоящее [Лайтман, 1993, кн. 1, с. 65]. Принимая во внимание онто- и филогенетическую динамику полушарий головного мозга, можно сказать, что, "начав жизнь с обращенности в будущее время, человек заканчивает ее только с обременяющим сознание индивидуальным прошедшим временем. В этом смысле само переживание индивидуальной жизни субъектом может быть представлено как переход от будущего к прошлому" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 180]. В сказочном зазеркалье Л.Кэрролла: "Он сейчас в тюрьме, отбывает наказание, а суд начнется только в будущую среду. Ну, а про преступление он еще и не думал!" [Кэрролл, 1985, с. 215].

Кроме того, квантовая физика открыла эффект неразложимого единства фундаментального квантово-фотонного уровня Вселенной, на котором такие аспекты, как единое и множественное, часть и целое, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее... не дифференцируются [Цехмистро, 1987, 2002]. Важными в этом контексте представляются также и феномены функциональной асимметрии мозга человека, которые обнаруживают способность человека к предвосхищению будущих событий [Брагина, Доброхотова, 1988]. При этом будущее может влиять на настоящее (и прошлое) со всеми причинно-следственными аспектами, которые из этого проистекают.

"Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклянет их перед смертью! – В.Ю.Рогожкин" ("*Эниология*", 2006).

Феномен управления настоящим из будущего проистекает из парадокса развития (телеологического парадокса), который заключается в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, ибо в этом случае исчезает разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в потенциально-виртуальном состоянии и не является принципиально новым. При этом если старое возникает из самого себя, то есть существует вечно, то это противоречит аксиомам временного порядка и

приводит сознание человека в гносеологический "тупик" [Кармин, 1981, с. 176-181; Бич, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970].

У К. Маркса данный парадокс обнаруживается в том, что капитал возникает в обращении и одновременно не в нем. У Ч. Дарвина новый вид возникает из старого и одновременно не из него [Югай, 1976, с. 22-23].

У бл. Августина суть данного парадокса выражается следующими словами: "Всякое прошедшее уже не есть существующее, а всякое будущее уже не есть существующее, следовательно, как прошедшее, так и будущее есть недостатки в бытии", что дает нам основание предположить, что мир существует лишь мгновение между прошлым и будущим, в точке границы (точке бифуркации, точке нуль-перехода) между ними.

Исходя из парадокса возникновения, мы можем заключить, что мир в потенциальном (виртуальном, латентном, свернутом, непроявленном) виде содержит в себе все возможные собственные метаморфозы, план своей эволюции, который скрыт здесь как потенциальная модель, или структура его дальнейшей эволюции. Получается, что структура системы тождественна структуре ее эволюции, поэтому можно утверждать вместе с Т.П. Лолаевым (1996), что "порождение причиной следствия происходит не от прошлого к настоящему (а от него к будущему), а **от того, что есть, к тому, что становится**".

Парадокс развития, который был известен еще древним философам, с новой силой зазвучал в контексте *парадокса процессов самоуправления*: поскольку процесс развития предметов и явлений нашего мира характеризуется направленностью к определенному, а не любому результату [Украинцев, 1972, с. 133], то цель развития предметов и явлений оказывается присутствующей в его начале. Тогда на вопрос, каким образом может детерминироваться процесс развития тем фактором, которого еще нет как объективной реальности, можно дать лишь один ответ – идеально [Югай, 1976, с. 113].

То есть **цель развития присутствует в нем как потенциальный (виртуальный, идеальный) фактор**, тем более, что потенциально-вероятностный аспект мира, как учит релятивистская физика, является его фундаментальной характеристикой, когда на квантовом уровне последовательность причинно-следственных связей нарушается. В результате чего следствие может предшествовать причине [Цехмистро, 2002].

Опережающее отражение действительности реализуется не только на основе уже сформированного опыта поведения у человека и животного. Можно говорить о **способности живых существ считывать информацию из будущего**, поскольку это будущее может оказывать влияние на настоящее, о чем свидетельствует упомянутый нами конструкт квантовой физики – "**волны будущего**", идущие из будущего в направлении настоящего.

Кроме того, здесь уместно говорить о **ретроградном торможении** (когда в процессе запоминания некоторого ряда информационных фрагментов последующие фрагменты, данные для запоминания, влияют на предыдущие, тормозя их запоминание) и некоторых удивительных психологических аспектах рассматриваемого феномена [Видеть будущее реально, 2011]: работа, которая готовится к печати в журнале *Journal of Personality and Social Psychology*, является результатом восьмилетнего исследования Дэрила Бема из Корнелльского университета в городе Итака, штат Нью-Йорк.

Статистическая погрешность опытов Д. Бема составила один шанс на 74 миллиарда. "Я сознательно ждал, пока образуется критическая масса данных, чтобы быть уверенным в том, что это точно не статистическая погрешность", – сказал он. В своей статье, он описывает серию экспериментов с участием более чем 1000 студентов-добровольцев. В большинстве тестов, Д. Бем брал хорошо изученные психологические феномены и просто обращал вспять последовательность их проведения, таким образом, что событие, которое интерпретировалось как причина, происходило самым последним.

В одном из экспериментов, студентам показали список слов, а затем попросили вспомнить слова из него. Потом, они печатали *отобранные случайным образом* слова из того же списка. **Странным образом, студенты лучше вспоминали именно те слова, которые затем им приходилось печатать, а значит, будущее событие повлияло на их способность к запоминанию.**

В другом исследовании, Д. Бем адаптировал эффект "вдалбливания" – когда слово, появляющееся на короткий срок, воздействует на подсознание человека – так называемый 25-й кадр. К примеру, если при просмотре картинки котенка, появляется слово "урод", то человеку понадобится больше времени на то, чтобы решить, что картинка симпатичная, по сравнению с тем, когда появляется слово "красиво". Проведя эксперимент в обратном порядке, Д. Бем обнаружил, что эффект 25-го кадра действует в обоих направлениях.

Эта работа была подвергнута тщательной проверке, как заявил Чарльз Джадд из Колорадского университета в Боулдере, который возглавляет редакционную коллегию журнала *Journal of Personality and Social Psychology* [Bem Daryl].

В этой связи приведем и **такие данные**.

КВАНТОВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В КОСМОСЕ ДОКАЗАЛ: РЕАЛЬНОСТЬ – ЭТО ВОПРОС ЛИЧНОГО ВЫБОРА

Команда физиков провела необычный эксперимент с космическим спутником и выяснила, что благодаря квантовой механике прошлое может определяться настоящим, а принцип причинно-следственных связей ставится под сомнение.

Необычный космический эксперимент подтвердил, что, как и утверждает квантовая механика, реальность – это то, что выбрал сам человек. Физикам давно было известно, что квант света (фотон) будет вести себя как волна и как частица в зависимости от того, как именно ученые измеряют ее. Теперь же, успешно отразив фотон от орбитального спутника, команда исследователей подтвердила, что наблюдатель может решить этот вопрос даже тогда, когда световой квант уже прошел через "точку принятия решений". По словам ученых, подобные эксперименты с отложенным выбором в будущем позволят исследовать границы между квантовой теорией и теорией относительности.

Подобный эксперимент уже проводился в лабораторных условиях, однако на этот раз исследователи доказали, что природа фотона остается неопределенной даже если частице приходится преодолевать тысячи километров. Филипп Гранджи, физик из Института оптики в Палесо, Франция, который в прошлом как раз принимал участие в лабораторном эксперименте, утверждает, что подобные опыты отлично подходят для "осуществления квантовой физики в космосе".

Квантовый дуализм: может ли настоящее определять прошлое?

Так в чем же суть опыта? Напомним, что фотон может проявлять свойства или частицы, или волны, в зависимости от того, какой метод измерения предпочитают ученые. В конце 1970-х годов знаменитый теоретик Джон Арчибальд Уилер понял, что экспериментаторы могут отложить свой выбор до тех пор, пока фотон почти полностью не пройдет сквозь устройство, настроенное на то, чтобы подчеркнуть то или иное свойство частицы. Это показывает, что поведение фотона в данном случае не предопределено. Чтобы проверить свою гипотезу, Уилер предложил по одиночке пропускать фотоны через так называемый интерферометр Маха-Цендера, подчеркивающий волновую природу света. Благодаря зеркальному "расщепителю лучей", устройство разделяет квантовую волну входящего светового потока на две части и направляет их по двум разным путям. После этого второй расщепитель рекомбинирует волны, что вызывает состояние интерференции и активирует два детектора. То, какой детектор поймает сигнал первым, зависит от разницы длин двух световых потоков – ожидаемое поведение для интерферирующих волн.

Но что, если второй разделитель попросту удалить из системы? В таком случае свет перестает проявлять свойства волны: первый разделитель просто отправит фотон по тому или иному направлению, как обычную частицу. А поскольку эти пути пересекаются там, где раньше был второй разделитель, детекторы сработают с одинаковой вероятностью, вне зависимости от длины пройденного фотоном пути. Уилер же предлагает удалить вторую часть устройства уже после того, как первая расщепит световой поток. Это звучит странно, поскольку создает парадокс: решение, принятое в настоящем времени (убрать или не убрать второй разделитель) определяет событие прошлого (расщепляется ли фотон как волна или же проходит по одной траектории как частица). Современная квантовая теория избегает комментариев по этому поводу, предполагая, что до самого факта измерения фотон остается как частицей, так и волной.

Новый эксперимент: путешествие в космос и обратно

Новая команда исследователей во главе с Франческо Ведовато и Паоло Виллорези из Университета Падуи в Италии провела свою версию эксперимента с использованием 1,5-метрового телескопа в Лазерной обсерватории "Матера" на юге Италии. Идея была в том, чтобы отправить фотоны в космос, после чего те отразятся от спутника. Дело в том, что, как отмечает Виллорези, на таких огромных расстояниях физики не могут провести свет двумя идеально параллельными путями — расширяющиеся в пространстве лучи будут неизбежно сливаться и перекрывать друг друга. Вместо этого они пропускают фотон через интерферометр Маха-Цендера на Земле, настроенный на траектории выхода разной длины. Разница между импульсами составляет 3,5 наносекунды, а сами вылетающие частицы телескоп выпускает в небо.

Как только импульсы отразятся от спутника и вернуться на нашу планету, физики снова пропускают его через интерферометр. Устройство при этом может отметить или временной сдвиг (что означает, что импульсы перекрыли друг друга и фотон повел себя как волна), или его отсутствие (то есть фотоны ведут себя как частицы). Когда импульсы в первый раз покидают устройство, они обладают различной поляризацией. Чтобы отметить сдвиг во времени, физики сначала должны провести очень быструю электронную реполяризацию, а чтобы доказать его отсутствие, достаточно просто не проводить никаких манипуляций.

В результате все прошло так же, как и в лабораторных условиях. Когда на фотоны воздействовали ученые, кванты света вели себя как волны; когда их оставляли в покое — как частицы. Таким образом, физики сами решали природу света уже после (!) того, как тот отразится от спутника и будет на полпути обратно, о чем и рассказали на страницах журнала Science Advances.

Значение и критика эксперимента

Сам по себе эксперимент пусть и не является идеально точным и строгим отображением идеи Уилера, все же заслуживает внимания. Это отличный пример работы принципов "квантовой оптики" и в будущем подобные открытия могут оказать огромное влияние на технологии связи. За примером далеко ходить не надо: уже в мае 2017 года китайские физики использовали спутник для создания квантовой связи (т. н. "квантовой запутанности") между двумя фотонами, отправленными в разные города, значительно отстоящие друг от друга.

Строго говоря, эксперимент все же не нарушает причинно-следственные связи. Следует выразиться точнее: он проливает определенный свет на границу, разделяющую квантовую теорию и теорию относительности. Фактически, физикам удалось доказать, что измерения в настоящем может значительно повлиять на прошлое — вернее, на то, как человек воспринимает это самое прошлое. По словам Жан-Франсуа Роха, физика в Высшей школе стандартизации в Париже, который в 2007 году провел аналогичный, но более точный тест, в данном случае речь идет о малоизученной области физики, в которой две фундаментальные теории вступают во взаимодействие и порождают нечто совершенно новое. (<https://subscribe.ru/group/klub-lyubitelej-kosmosa/14227639/?utm%5Fcampaign=subscribe%2Dgroup%2Dgrp&utm%5Fsource=subscribe%2Dgroups&utm%5Fmedium=email>)

Эффект управления реальностью, который здесь имеет место, можно обосновать с помощью таких фактов. Начиная с 1996 года, резко возросло использование в исследованиях физических устройств — генераторов случайных чисел (ГСЧ). Указанные приборы основаны на записи так называемого **фликер-шума** и компьютерной обработке его сигналов, автоматически отражающих случайный набор чисел в виде нуля и единицы в сериях по 200 бит в секунду и подсчета по специальной программе **вероятности появления этих чисел** и ее отклонения от средних значений при наличии внешних воздействий. Как известно в математике, появление таких чисел при непрерывной работе каждого ГСЧ является абсолютно случайным событием. Согласно международному проекту подобные генераторы были установлены в 60 странах мира, включая Россию, где они работают непрерывно все годы. Оказалось, что в дни, когда внимание мировой общественности привлечено к каким-либо важным событиям в жизни людей, например, к событиям в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года, смерти известных мировых личностей — принцессы Дианы,

Матери Терезы, Папы Иоанна Павла II или к проведению общественно-значимых мероприятий в спорте, культуре, – все эти события находят отражение в работе ГСЧ.

Проявляется это в том, что точно в то же самое время, тот же день, час и минуты вероятность повторяемости одних и тех чисел среди всех ГСЧ резко и высоко (до 1%!) статистически достоверно возрастает. Это явление указывает на то, что имеется прямая связь в мировом масштабе между **Глобальным Сознанием** и эмоциональным состоянием людей, причастных к таким событиям, и работой электронных приборов типа ГСЧ. Как полагает физик М.В. Быстров, *фликер свидетельствует о глубокой гармонии, ускользающей от нашего рассудочного понимания. Естественно пришла вера в разумную организацию, установленную Творцом, которую можно понять только как результат творческого процесса.*

Как пишет А.П. Дубров, механизм этих явлений и его причины пока неизвестны, но можно предполагать кумулятивное глобальное ментальное влияние огромных масс людей на работу ГСЧ на квантовом уровне и, следовательно, влияние на волновую функцию квантовых объектов и изменение энтропии самой системы. Следует особо отметить, что вообще использование ГСЧ имеет огромную статистику наблюдений, накопленную за более чем 40-летний период исследований в психофизике, а глобальное использование стало их естественным развитием [Дубров, 2006, с. 83-84, 179].

В связи с этим приведем информацию **о контактере Ю.Д. Марчуке**, который, как он утверждает, получает из космоса сигналы о грядущих на планете войнах и стихийных бедствиях. Уровень его осведомленности таков, что к нему прислушиваются дипломаты, а прогнозы транслируют национальные телеканалы. По словам Ю.Д.Марчука информация о любом катаклизме дается с упреждением, чтобы можно было его избежать. При этом данные катаклизмы являются следствиями негативных процессов на Земле, имеющих техногенную природу и порождаемых неправильными действиями людей.

Архитектор Юрий Марчук не искал судьбы пророка. Несколько лет назад заболел, врачи помочь не сумели, зато пришла подсказка "сверху". Послушался – излечился. Стал помогать другим – тоже успешно. Слава целителя затмила профессиональную. В 1998 году Юрий Дорофеевич излечил капитана-подводника, которого преследовали голоса погибших товарищей. В благодарность каперанг подарил целителю портативный компьютер-ноутбук, на который сын Марчука поставил программу декодировки музыки.

Тут-то все и началось. Оставив однажды диктофон в полной тишине включенным на запись, Юрий Дорофеевич вывел ее на компьютер – и увидел узкую лиловую ленту со странными знаками, медленно ползущую по экрану справа налево, словно приглашающую прочесть непонятные символы.

Кто ни приходил в гости, все с интересом рассматривали "бегущую строку": одни видели на ней африканские маски, другие – подобие наскальных рисунков, кто-то угадывал в закорючках иврит, а кто-то – вывешенное на просушку "белье" санскритского алфавита.

Вскоре оказалось, что ноутбук Марчука ловит неведомые послания не только в Киеве, но и в России, Непале, Эквадоре – чуть ли не всюду, куда судьба забрасывала владельца. В Гималаях и Тибете лентами с записями удалось заинтересовать священнослужителей буддийских монастырей, которые сумели частично расшифровать закодированную информацию. Правда, буддисты считают только идеограммы – схематичные рисунки, совпадающие по смыслу с древними мифами. Ключа же к тексту они тоже найти не могут.

Собственный опыт лозоискательства и телепатического приема информации позволил Марчуку также понять часть передаваемых сообщений. Он узнал, что 30 разных внеземных цивилизаций, базирующихся для изучения земной жизни на Луне, ведут передачи в узком звуковом диапазоне, в которых сообщают сведения об истории Вселенной, истории Земли и человечества – нынешнего и того, что обитало на нашей планете до нас, но было сметено планетарными катаклизмами. Более развитые разумные существа информируют нас о грозящих нашей цивилизации опасностях и тактично подсказывают оптимальные решения, позволяющие избежать худшего сценария.

Будучи человеком вполне разумным, Юрий Дорофеевич понимает, что подобные откровения влекут за собой в лучшем случае снисходительную усмешку (еще один небритый пророк!), в худшем – неутешительный диагноз. Поэтому до поры до времени со своим открытым в космос каналом связи к серьезным и занятым людям не лез. Уфологи встречали информацию коллеги с одобрением, журналисты – с вежливым скепсисом. Сам Марчук смягчал реакцию здоровым юмором.

Но вот откровения Марчука дошли до конкретики, причем проверяемой. И тогда пришлось ему вылезать из своей скорлупы. Совместив данные с календарем, он получил довольно точные прогнозы, передававшиеся, как утверждает Юрий, инопланетными цивилизациями, которые видели смысл передачи информации в том, чтобы подтвердить факт своего существования, предупредить землян, что они стали управлять стихией на планете Земля. И, если на планете будут происходить энергоинформационные выбросы, создаваемые людьми и дестабилизирующие энергетическую ситуацию на планете, то они будут вмешиваться и показывать, что путь, избранный для выхода из какой-то конкретной ситуации, неправильный.

За три недели до начала карательных акций США против Югославии в апреле 1999 года лента, ползущая по компьютеру Марчука, принесла предупреждение: если американцы действительно это сделают, 3 мая того же года над штатом Оклахома пронесется торнадо страшной разрушительной силы. Тогда Юрий Дорофеевич сумел передать сообщение только югославскому посольству, которое, опубликовав в своей стране этот прогноз, воспрепятствовать событию не могло. Торнадо собрало свой кровавый урожай.

Следующее предупреждение пришло летом того же года. Авторы посланий на ленте обращались к правительству Германии: не ввязываться в авантюру на Балканах – расплата не замедлит сказаться в виде разрушительного наводнения в самой Германии. 1 июня Марчук выступил с этой информацией по украинскому телевидению, а уже 2 июня потоки воды выплеснулись из Рейна, Эльбы и других рек Центральной Европы.

Уже поднималось цунами над атлантическим побережьем США и улеглось, потому что стрельба прекратилась. Юрий Марчук повествует, что "как правило, приходилось встречаться с первыми лицами какого-нибудь государства и предупреждать о надвигающихся катаклизмах, связанных с тем-то, тем-то, тем-то, потому что руководство страны делает какие-то не правильные действия. И у них всегда есть 3-4 месяца на принятие решения.

Весной 2001 года Марчук прочел на своем ноутбуке: 10 июля в Эквадоре (давались точные координаты) ожидается посадка крупного инопланетного корабля. Благодаря спонсорам удалось заинтересовать украинское телевидение и вылететь в Южную Америку. В указанное время из окна заблаговременно снятого гостиничного номера Юрий Дорофеевич в течение 40 минут снимал на видеокамеру грандиозное зрелище, которое вскоре транслировалось на всю Украину.

28 июля 2002 года на брифинге в министерстве иностранных дел Индии, посвященном предстоящему началу боевых действий на границе с Пакистаном, Марчук выступил с репликой: военные действия в этом регионе недопустимы, так как в Гималаях залегают кристаллические структуры, целостность которых важна для планеты. Через две-три недели на севере Индии произойдет яркое космическое знамение, подтверждающее эти слова.

15 и 21 октября в этом районе взлетали эскадрильи НЛО, о чем на первых полосах сообщили крупнейшие индийские газеты. Крупномасштабная война с Пакистаном, грозившая повреждением кристаллических структур Гималаев, была пресечена в январе 2003 года страшным землетрясением, унесшим жизни 2 миллионов человек.

Летом 2002 года лиловая лента предупредила: 19 марта 2003 года США развяжут войну против Ирака, которая не принесет им ни ощутимой победы, ни славы. Но, если американцы решатся применить в качестве нового боевого оружия генераторы низких частот, страшные последствия поразят все человечество. Марчук включил все имевшиеся у него связи, чтобы выйти на контакт с сотрудниками американского посольства в Киеве. Их скепсис был предсказуем: дата 19.03.2003 ни о чем тайным агентам ЦРУ не говорила. Хотя предупреждение о низкочастотных генераторах, видимо, заставило отнестись к беседе с интересом: они точно

знали, что этого никто не знает, а бородатый чудак почему-то в курсе. Страшное оружие в Ираке не было применено.

У Юрия Марчука есть подробнейший прогноз по всем континентам на много лет вперед. Страшное землетрясение в Японии, как он утверждает, предсказывалось тоже. По расчетам Марчука, на этот период попал всплеск геомагнитной энергетики, помноженный на желание японцев захватить часть российских островов. Кроме того, не следует упускать из виду и факт, что в районе Фукусимы произошла крупнейшая техногенная авария на ядерной станции потому, что здесь собирались производить в большом количестве чипы с дальнейшим их использованием для чипирования населения нашей планеты.

Все глобальные прогнозы Юрия Марчука на сегодняшний день подтвердились. Из послания внеземных цивилизаций следует, что Россию ожидают опасные периоды с июня 2012 по октябрь 2015 года. Это будет время социальной напряженности и стихийных бедствий. Потом с 2021 по 2024 год. Далее опасные витки будут повторяться примерно через каждые 11 лет. (<http://ufologos.ru/xman/8-yuriy-marchuk.html>; http://x-files.org.ua/forum/viewthread.php?thread_id=1338)

Отметим, что пророческий дар широко используется людьми, однако отрицается представителями официального научного сообщества.

Приведем **пример**. Болгарская пророчица Ванга, как известно, давала пророчества, которые в целом подтверждались. Однако этот факт у человека, стоящего на позициях вульгарного материализма и не верящего в пророческий дар Ванги, вынуждал измышлять, например, такую гипотезу, согласно которой подкупленные служащие гостиниц и других подобных заведений, куда заходили клиенты Ванги, также как и спецслужбы Болгарии (и СССР) собирали информацию о посетителях пророчицы (а таких за один год набиралось несколько тысяч), с помощью которых Ванга, "умелый психолог", и измышляла свои "так называемые пророчества".

Приведем другой **пример**. Э. Эриксон исследовал жизнь американских индейцев, что можно найти в его книге "*Детство и общество*" (1963). Там приводится процедура работы индейской ясновидящей Фанни, к которой обращаются индейцы племени юрок со своими проблемами. Вот фрагмент этой процедуры и ее интерпретация выдающимся психологом, антропологом и философом XX века:

"Фанни снова курит, танцует и входит в транс. Она видит огонь, облако, дымку..; опять садится, снова набивает трубку, делает большую затяжку... После чего ее посещает более содержательное видение, которое побуждает Фанни сообщить собравшейся семье что-то вроде этого: "Я вижу старуху, сидящую на Лысых холмах и желающую плохого другой женщине. Вот почему этот ребенок заболел". Едва она успела сказать это, как бабушка больного ребенка встает и признается в том, что именно она однажды сидела на Лысых холмах и насылала порчу на другую женщину. Или Фанни говорят: "Я вижу мужчину и женщину, занимающихся делом (= совершающих половой акт), хотя мужчина просил у духов удачи и не должен прикасаться к женщине". На этот раз отец или дядя ребенка встают и сознаются в грехе. Иногда Фанни приходится обвинять в колдовстве или порочности умершего, и тогда сын или дочь покойного со слезами признают его злодеяния... Похоже, Фанни имеет некий инвентарь грехов (сопоставимый с перечнем "типичных событий" наших психотерапевтических школ), которые она связывает, при ритуальных обстоятельствах, с определенными расстройствами. Таким образом она побуждает людей признавать в качестве фактов свои намерения и стремления, вполне предсказуемые, если принять во внимание структуру культуры юрок. А подобное признание благоприятно влияет на внутреннее спокойствие любого человека. Занимая высокопоставленное положение в примитивном сообществе, Фанни конечно же в достаточной степени владеет слухами, чтобы знать слабости своих пациентов еще до встречи с ними, и достаточно опытна, чтобы читать их лица во время занятий своим магическим бизнесом. В таком случае, когда она связывает чувство вины, производное от скрытой агрессии или порочности, с симптомами болезни конкретного ребенка, то делает это с достаточными психопатологическими основаниями, и неудивительно, что невротические симптомы обычно исчезают после того, как Фанни точно указала главный источник амбивалентности в данной семье и спровоцировала публичное признание" [Эриксон, 1996, с. 249-251].

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев П.М. О нелинейных формулировках закона Ципфа / П.М. Алексеев // Вопросы кибернетики. – Вып. 4, 1978. – С. 66–99.
- Анохин П.К., Избранные труды: Кибернетика функциональных систем. М.: Медицина, 1998. – 400 с.
- Аронов Р.А. Квантовый парадокс Зенона / Р.А. Аронов // Природа. – 1992. – № 12. – С. 65–77.
- Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.
- Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзэ, 1990. – 336 с.
- Бич А.М. Основы теории времени: Закономерная эволюция реляционной концепции времени / А.М. Бич. – Киев : Знания Украины, 2005. – 115 с.
- Бич А.М. Природа времени / А.М. Бич. – Киев, 2000. – 270 с.
- Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
- Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения / С.Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
- Василенко С.Л. Абстрактные модели троичной структуризации: формально-единичные конструкции // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17601, 31.07.2012
- Видеть будущее реально // сайт Psychology Today [Электронный ресурс]: Режим доступа – <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-rearno.html>
- Вильсон А.Дж. Энтропийные методы моделирования сложных систем / А.Дж. Вильсон. – М.: Мир, 1978. – 248 с.
- Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Изд. Ин.лит-ры, 1958. – 133 с.
- Вознюк А.В. Время как субъективно-объективный феномен: междисциплинарные рубежи исследования: монография. – Житомир: Lambert academic publishing, 2017. – 160 с.
- Вознюк А.В. Главные аспекты общей теории влияния: монография. – Житомир: LAP, 2017. – 116 с.
- Гегель Г. Наука логики.– М.: Мысль, 1970, т. 1.
- Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
- Гейзенберг В. Шаги за горизонт. – М.: Прогресс, 1987. – 368 с.
- Глендсдорф П. Теромидинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуаций / П. Глендсдорф, И. Пригожин. – М. : Мир, 1973. – 280 с.
- Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.
- Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
- Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб.: Наука-Ювента, 1998. – 315 с.
- Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с.
- Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
- Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
- Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.
- Дульнев Г.Н. В поисках Тонкого мира. Психокинез, телепатия, телекинез: факты и научные эксперименты / Г.Н. Дульнев. – М. Весь, 2004. – 288 с.
- Заренков Н.А. Теоретическая биология (Введение). М.: Изд-во МГУ, 1988. – 526 с.
- Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: Мгу, 1988. – 213 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.
- Иваницкий А.М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний / А.М. Иваницкий // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – Вып. 2. – С. 209–225.
- Иваницкий Г.Р. Стратегия научного поиска и исследование автоволновых процессов в распределенных средах / Г.Р. Иваницкий // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. – М., 1986. – С. 69–83.
- Кандыба Д.В. Управляемый медитативный аутотренинг / / Д.В. Кандыба, В.М. Кандыба. – СПб., 1994. – 165 с.
- Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
- Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.
- Карнап Р. Значение и необходимость.– М.: Изд. Ин.лит.,1959. – 302 с.
- Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить / Д. Карнеги. – М.: Оникс, 1994. – 134 с.

- Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.
- Козырев Н. А. Причинная или асимметричная механика в линейном приближении. – Пулковое, 1958. – 232 с.
- Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
- Костюченко С.В. К аксиоматике Целого и Системы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17096, 12.12.2011
- Крипке С. А. Семантический анализ модальной логики. I. Нормальные модальные исчисления высказываний // Фейс Р. Модальная логика.– М., 1974.– С. 254–303.
- Крымский С.Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С.Б. Крымский // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.
- Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе). – Новосибирск, 1993. – 420 с.
- Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
- Левин К. Психологическое поле / К. Левин // Психология социальных ситуаций. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. (Серия "Хрестоматия по психологии"). – СПб.: Питер, 2001. – С. 37–41.
- Литература Древнего Востока. Иран, Индия, Китай: (Тексты).– М.: Изд-во МГУ, 1984,– 350с.
- Лолаев Т. П. О "механизме" течения времени // Вопросы философии, № 1, 1996. – С. 55. Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.
- Лосев А. Ф. Типы отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149–170.
- Лосев А.Ф. Вещь и имя. Самое само. – М.: Изд-во Олега Абышко, 2008. – 576 с.
- Лысенко И.В. Взгляд на некоторые аспекты тринитарной полемики // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.23547, 13.07.2017
- Макашев А. М., Эдилян С. Э. Ву-шу.– Л.: Политехника, 1991.– 397 с.
- Марков М. А. О природе материи. – М.: Наука, 1976. – 216 с.
- Марутаев М.А. Гармония как закономерность природы / М.А. Марутаев //Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – С.130–233.
- Мень А. Истоки религии. – Брюссель: Depot Legal, 1991. – 428 с.
- Мень А. Сын человеческий. – М.: Правда, 1991. – 416с.
- Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.
- Молчанов А.М. Термодинамика и эволюция // Колебательные процессы в биологических и химических системах. – М.: Наука, 1967. – С. 292-308.
- Молчанов Ю.Б. Парадокс Ейнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности / Ю.Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1983. – № 3. – С. 14–24.
- Наан Г. И. Симметричная вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433.
- Наан Г.И. Понятие бесконечности в математике и космологии // Бесконечность и Вселенная. М.: Мысль, 1969. – С. 7-77.
- Ниemi П. Интенсивность стимула и анализ когнитивных процессов // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 44-53.
- Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992.– 220 с.
- Планк М. Религия и естествознание // Вопросы философии. – 1990. – № 8. – С. 25-36.
- Поллак Л.С. Вариационные принципы механики, и их развитие и применение в физике / Л.С. Поллак. – М.: Физматгиз, 1960. – 600 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.
- Раокриом. Загадки белой магии. – Житомир: Олеся, 1993.
- Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.
- Рогожкин В. Ю. Бытие & Закон. Онтология. – 2004 // <http://ideabank.narod.ru/old.html>.
- Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.
- Розен Р. Принцип оптимальности в биологии / Р. Розен. – М.: Мир, 1969. – 216 с.
- Роуз Серафим. Будущее России и конец мира // Свет Печерский. – К.: Изд. Киево–печ. Лавры, 1990. – С. 4–9.
- Сафроний, иеромонах (Сахаров). Старец Силуан / Сафроний. – Франция, 1948. – 207 с.
- Седов Е.А. Эволюция и информация / Е.А. Седов. – М.: Наука, 1976. – 232 с.
- 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.

- Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. Под ред. В.С. Степина, В.И. Аршинова, В.Э. Войцеховича. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
- Смирнов Г. А. Проблема непосредственного знания в истории философии и принципы формализации научных теорий // Вопросы философии. – 1995. – № 9. – С. 77–79.
- Спиноза Б. Избр. Произв.: В 2-х т. - М.: Политиздат, 1957. – Т.1 – 632 с.; Т.2. – 728 с.
- Спиноза Б. Переписка. – М., 1932. – С. 173.
- Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: "Прогресс-Традиция", 2000. – 744 с.
- Сухотин А. К. Парадоксы науки. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.
- Таранов П. С. Управление без тайн. – Донецк: Сталкер, 1997.– 479 с
- Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.
- Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И Уемов. – М.: Изд АН СССР, 1963. – 184 с.
- Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.
- Фейнман Р. Характер физических законов. М.: Наука, 1987. – 164 с.
- Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в 12 письмах. – М.: Путь, 1914. – 812 с.
- Фомберштейн К.Б. Рефлексотерапия в курортологии. – К.: Здоровья, 1991. – 192 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 424 с.
- Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.
- Хокинс Дэвид Истина vs Ложь: в чем разница? / Дэвид Хокинс ; [пер. с англ. М. С. Павлова]. – Санкт-Петербург : Весь, 2010. – 541 с.
- Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
- Церетели С. Б. К ленинскому пониманию диалектической природы истины // Вопросы философии. – 1960. – № 4. – 74-84.
- Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки). – М.: Терра, 1991. – 224 с.
- Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с.
- Экстремальные принципы в биологии и физиологии / М.А. Ханин, Н.Ф.Дорфман, И.Б.Бухаров, В.Г. Левадный. – М.: Наука, 1978. – 256 с.
- Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Ленато АСТ, фонд "Университетская книга", 1996. – 560 с.
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology // <http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf>
- Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.
- Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.
- Capra F. The Web of Life / F. Capra. – N.Y.: Anchor, 1997. – 456 p.
- Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36.
- Lupasco S. Logique et contradiction / S. Lupasco. – Paris, 1947. – Ch. 5.
- Suzuki D. T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze). – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.

3.14. АКТУАЛИЗАЦИОННАЯ, БИФУРКАЦИОННАЯ, ФОРМИРУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКИ

СУЩНОСТЬ

Поскольку развитие человека в онто- и филогенезе идет от правополушарной эмоционально-образной слитности с миром к левополушарной отдельности с миром, а от ней – к полушарному синтезу, то можно говорить о трех этапах развития человека.

На первом этапе задача педагогического воздействия заключается в актуализации процесса раскрытия природы правого полушария, что должно приводить к актуализации "дремлющих" потенциальных ресурсов одаренности (задатков), содержащихся в человеке в скрытом, непроявленном виде и проявляющихся в форме скрытых навыков, автоматизмов, иногда спонтанно "высвобождающихся" в процессе жизнедеятельности. Отсюда проистекает потребность в применении актуализационной педагогики.

На втором этапе данный процесс фиксирует возникновение левополушарных качеств, свойств человека. При этом процесс развития как бы останавливается в точке нуля – правополушарные функции уже не актуальны, а левополушарные – еще не актуальны. Здесь иницируются принципиально новые качества (знания, умения и навыки) через создание бифуркационной взрывной фазы, что обнаруживает такие феномены, как чудо-счетчики и полиглоты.

На третьем этапе перехода к левополушарным функциям получают дальнейшие социально-практические проекции актуализированные (открытые) задатки (навыки), а также формируются на основе "дремлющих" потенциальных задатков "новые" навыки и автоматизмы, что осуществляется при помощи обучающего процесса (знания – умения – навыки) в результате чего вскрытые и развитые навыки осознаются и становятся элементами знаний.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Педагогика как наука и социальная практика должна определяться не только как инструмент формирования определенных качеств человека, но и как средство актуализации скрытых (потенциально-возможных, латентных, непроявленных) параметров человеческой сущности. В этой связи **педагогика должна пониматься в контексте бифуркационного, а также формирующего и актуализирующего влияния на человека**, осуществляемого с определенной целью.

Особенно интересным в этой связи может быть так называемая конструктивистская педагогика [Слипчишин, 2011, с. 258-262], базовым положением которой есть тезис о том, что основные характеристики личности (знания, ценности, интеллект, мышление, самостоятельность) должны быть сконструированы самой личностью в процессе взаимодействия с другими членами группы. С позиции психологии ментальные структуры рассматриваются как некие психические механизмы, в которых свернуты все имеющиеся интеллектуальные ресурсы субъекта, которые под действием внешних влияний имеют способность разворачиваться в ментальное пространство. Как свидетельствуют исследования К. Оутли, функционирование ментального пространства порождает контекст, в среде которого действует мысль, то есть "люди обдумывают вещи в соответствии с их контекстом и тем, что они вносят в ситуацию индивидуально", то есть человек конструирует, репрезентирует действительность посредством структурализации своего ментального пространства и опыта.

При этом задание педагога заключается в учете разных способностей ученика к репрезентации и в том, чтобы внешние влияния так повлияли на ментальные структуры, чтобы за счет механизмов реорганизации опыта ученики как можно полнее постигли реальность. Таким образом, конструктивистская педагогика концентрируется на ученике, давая ему возможность самостоятельно конструировать свое знание на основе разработанного учебного материала.

Отметим, что два аспекта педагогики (или две педагогики – формирующая и актуализационная), по понятным причинам, находятся в диалектической взаимосвязи, когда мы не можем пренебречь ни первым, ни вторым аспектом (к сожалению, второй, актуализирующий, аспект, в отличие от первого, практически не получил своего развития в традиционной педагогической теории и практике).

При этом нужно различать **два вида актуализации** – актуализацию качеств, которые еще не были и которые уже были сформированы у человека.

Первая (основная) актуализация предполагает педагогическое влияние на человека с целью "пробуждения" (раскрытия, разворачивания) его качеств ("скрытых параметров"), заложенных в глубинных

пластах его существа и пробуждающихся в той или иной социально-педагогической среде, способной оказывать целенаправленное действие на организм с целью инициации этого пробуждения, в том числе и в контексте действия *сензитивных фаз*, обнаруживающих готовность организма воспринять специфическое воздействие внешней среды и среагировать на него (то есть обеспечить оптимальный отклик на определенное воздействие, когда структура и функция демонстрируют свою способность к модификационной изменчивости в соответствии со спецификой внешних условий) актуализацией тех или иных латентных качеств, которые могут называться одаренностями (от слова "дар" – то, что заложено в человеке "от природы"), а их носитель – одаренным человеком.

Данный процесс находит преломление в японской пословице, гласящей, что "в пять лет ребенок гений, в десять талантлив, а в двадцать – это обычный человека", а также в библейской притче о талантах.

Вторая (вторичная) актуализация предполагает реализацию определенных сформированных качеств (ЗУНов, компетенций и др.) в процессе жизненной активности человека, его деятельности, требующей "высвобождения" личностно-психологических ресурсов человека, которые могут быть обозначены как готовность (психологическая, профессиональная, личностная и др.) к совершению того или иного действия, поступка. При этом данные актуализированные качества (или **возможности**) могут быть как единичные, так и комплексные, системные, когда разные ресурсные возможности способны объединяться в функциональную систему (П. К. Анохин) в процессе совершения какой-либо работы.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что развитие школы как социального института в целом реализуется как движение от **воспитания к обучению, и от него снова к воспитанию**.

1. В примитивных сообществах превалировало воспитание, а обучение реализовывалось в формах технологий социальной инициации.

2. В современных сообществах на первый план выходит обучение как комплекс специализированных технологий, реализуемых в учебных заведениях.

3. В обществе недалекого будущего воспитание снова превалирует, в то время как обучение в силу обнаружившихся социокультурных обстоятельств отодвигается на задний план. Данный вывод определенным образом подтверждается феноменом "детей индиго", а также тем, что за последние 5-6 лет, по наблюдениям педагогов, стали рождаться дети с "клиповым" восприятием мира, которые характеризуются принципиально иной, чем у обычных детей, стратегией освоения и познания мира, стремлением быстро получать плоды обучения, нежеланием включаться в рутинный процесс формирования соответствующих знаний, умений и навыков, необычной лабильностью внимания, моторной расторможенностью, способностью мгновенно формировать некоторые учебные навыки. Данных детей мы именуем "**дети пост-индиго**" – они выражают угрожающую социальную тенденцию, которая, если она подтвердится, коренным образом изменит социоприродный ландшафт современного общества, поскольку школа как социальный институт не сможет функционировать в своем традиционном режиме.

На уровне **педагогической технологии** актуализационная педагогика может быть охарактеризована как педагогическая синергетика, а также как гештальтообразование: "процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не переключивание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир. Это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития. Гештальтообразование – это стимулирующее, или пробуждающее, образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 73].

Нужно сказать и то, что полушарный синтез как психофизиологическая цель развития человека позволяет достичь единства двух противоположных поведенческих стратегий человека – пассивной и активной, что в системе актуализационного образования приобретает следующий вид: "Не субъект дает рецепты и управляет нелинейной ситуацией, а сама нелинейная ситуация, будь-то природная, ситуация общения с другим человеком или с самим собой, как-то разрешается и в том числе строит самого субъекта" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71].

Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым – "позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя" [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71].

“Синергетика образования” при этом является базой творческого мышления: “погружение в синергетику и намерение ее использовать как “позитивную эвристику” связано, стало быть, с развитием игрового сознания. Синергетически мыслящий человек – это *homo ludens*, человек играющий. Синергетика выступает в таком случае как некий тип интеллектуальной йоги. Давая рецепты овладения сложным, она разрушает сам “рецепт”, сам прежний способ рецептообразования. Она все делает гибким, нежестким, открытым, многозначным. Синергетическое действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенциалов. Это стимулирующее действие” [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71-73].

С позиции данного подхода адаптивный процесс человека можно сопоставить с неуравновешенными состояниями живых систем. Существенным здесь есть то, что формирование психологических установок воспитанников может осуществляться на уровне неуравновешенных состояний живых систем, поскольку с точки зрения синергетики, существование живых систем можно понимать как нелинейный, бифуркационный, взрывной процесс, как прыжок в развитии, который постоянно трансформирует одно качественное состояние системы в другой. При этом у живых систем этот нелинейный процесс оказывается феноменом сензитивных этапов развития, где имеет место коренное морфологическое, функциональное перепрофилирование живых систем.

Данные выводы свидетельствуют об актуальности “*третьего пути познания*” как единства синтетического и аналитического (иррационального и рационального) знания, что выражает парадоксальное состояние бифуркационного единства противоположностей и их борьбы. В сфере “третьего пути познания” мир оказывается столь же единым (субъект-объектно слитным), сколь и множественным (субъект-объектно раздельным), где члены таких дихотомических пар, как простое и сложное, часть и целое, актуальное и потенциальное, причина и следствие, целостная и линейная причинности, существо и его имя, субстанция и функция, внутреннее и внешнее, прошедшее и будущее, чувственное и логическое, начало и принцип, символ и символизируемая реальность, искусственное и естественное, цель и средство, рациональное и иррациональное, сознание и подсознание, динамика и статика, религиозно-мифологическое и научно-теоретическое, субъективное и объективное, трансцендентное и имманентное, идеальное и материальное, добро и зло, мистическое и аналитическое, сакральное и профаническое, макро- и микрокосмическое... одновременно не дифференцируются и дифференцируются.

Выражение понятия “третьего пути познания” средствами синтетического знания имеет многозначно-расплывчатый, “сумеречный” характер. В то время как выражение “третьего пути познания” средствами аналитического знания требует достаточно однозначной четкой формы. Понятно, что “третий путь познания” парадоксальным образом интегрирующий синтетическое и аналитическое знания, должен и может быть передан посредством такого языка, который бы унифицировал когнитивные стратегии двух полярных типов знания – стратегии многозначности и однозначности, формируя такое миропонимание, в котором реалии мира рассматриваются как регулирующие одновременно двумя типами детерминации – циклическим и линейным.

Существует возможность *моделирования “третьего пути познания”* средствами аналитического знания посредством использования неклассических (многозначных, модальных и т. д.) логик. Здесь уместно привести одну из таких логик – индийскую, где в сфере отношений логических терминов утверждения и отрицания обнаруживаются четыре логически равнозначные альтернативы: либо утверждение; либо отрицание; и то, и другое одновременно; ни то, ни другое. Данную логику Ю. А. Урманцев использует для анализа “философско-мировоззренческих предпочтений”. Здесь можно говорить о четырех альтернативах в плане соотношения категорий субъективного и объективного, материального и идеального [Урманцев, 1993], когда истинными можно считать одновременно четыре альтернативы: с одной стороны, материя первична, с другой – сознание. Кроме того, истинным является тезис об одновременной первичности как материи, так и сознания. Наконец, ни материя, ни сознание не есть первичными (по словам Д. Бома они являются проекцией третьей, более фундаментальной реальности).

В плане *поведенческом* четыре альтернативы находят воплощение в четырех равноправных типах поведенческих реакций, первая из которых вытекает из стремления человека приспособиться к миру;

вторая – приспособить его к себя; третья совмещает первую и вторую реакции; четвертая – исключает обе эти реакции.

В контексте **детерминации** можно также руководствоваться четырьмя онтологически равнозначными причинными конфигурациями, на равных правах входящими в сферу "третьего пути": классическим линейным детерминизмом, циклопричинностью, целостной причинностью, совмещающей в себе два вида причинности, и, наконец, таким типом причинности, который исключает первый и второй типы.

Обычный человек рассматривает мир сквозь призму линейной причинности, в рамках которой причина предшествует следствию. Такой взгляд на вещи есть воплощение картезианской рационально-инструментальной, директивно-манипуляторной, дискретно-дихотомической парадигмы познания и освоения мира.

В рамках циклопричинности причина и следствие, потенциальное и актуальное влияют друг на друга циклическим образом, когда, с одной стороны, причина порождает следствие, а с другой, через некоторое время (цикл) следствие способно порождать причину.

В онтологических рамках третьего типа причинности, совмещающей в себе два вышерассмотренных типа, причина и следствие существуют в единой надкаузальной сфере и взаимодействуют друг на друга, порождая друг друга. Здесь следствие может предшествовать причине, когда поступок человека не вытекает из некоей причины, а определяется будущими следствиями этого же поступка, что встречается в ситуациях, подобно той, когда жизнь наказывает человека за преступления, которые он совершит (или может совершить) в будущем. (что, кстати, имеет место в современной физике, где потенциально-возможный аспект мироздания выступает его фундаментальной характеристикой), когда причина предстает пред нами как одновременно и следствие. Концептуальную идеологию данного типа причинности выражает тоталогия – наука о целостностях [Кизима, 1996, 2003, 2013]

В целом, "третий путь познания", раздвигая бытийные горизонты человека, делает его существом поистине космического масштаба, ибо в лоне "третьего пути" он постигает и реализует все возможные гносеологические, аксиологические и праксеологические варианты самоактуализации.

Отметим, что актуализация "третьего пути познания" выражает объективный процесс развития современного человечества и его вхождения в новую эру ("шестую расу"), знаменующуюся появлением "детей индиго", имеющих обогащенную структуру ДНК (известно, что по состоянию на середину 1990-х годов примерно один процент населения мира имел измененную структуру ДНК). "Дети Индиго имеют уникальную задачу. Они в буквальном смысле слова являются людьми из будущего, воплотившимися на нашей планете, которая корнями держится за прошлое" [Кэрролл, 2005, с. 167].

В целом, педагогическая наука сейчас достигает состояния определенной теоретико-методологической "полноты", поскольку начинает открываться явлениям, которые раньше игнорировались в рамках академической педагогики. К таким явлениям относятся обучение, осуществляемое в процессе инициации (социализационный феномен, имеющий многообразные проекции и являющий собой не только обряд социального перехода, но и обучение иницируемых в результате такого перехода, иногда осуществляемого в форме мистических процедур, способных в корне изменять психологическое состояние иницируемых, что имеет сходство с "методом взрыва", практикуемого А. С. Макаренко), гипнотического транса (когда, например, человек может значительно повысить свой интеллектуально-творческий потенциал – как показали опыты В.Л. Райкова, слабо играющий в шахматы человек может значительно повысить свое мастерство; это же касается и многих других сфер человеческой деятельности [Райков, 1998, 2001, 2003, 2004]), применения суггестопедических и иных методов (методы "25 кадра", "Илоны Давыдовой" и др.), а также в процессах, приводящих к появлению чудо-счетчиков (например, у крестьянина, которого поразила молния, обнаруживается способность к молниеносному выполнению сложнейших математических расчетов), полиглотов (современный полиглот – Вили Мельников – владеет более сотней иностранных новых и древних языков – дар, который он получил в результате контузии на войне и который удивительным образом игнорируется современной филологической и психологической науками: один из выдающихся филологов как-то сказал В. Мельникову: "лучше бы тебя не было").

Отметим, что новые педагогики (актуализационная и бифуркационная), которые мы концептуализируем, проистекают из известных фактов касательно разных траекторий развития человека в природе и цивилизации. Так, известны случаи детей-Маугли, которых с их раннего возраста воспитали животные. Такие дети, пропустившие соответствующие сензитивные фазы и попавшие в цивилизованную среду, практически не поддаются социализации, то есть они остаются на дикарском уровне развития.

Однако социальная среда, даже очень примитивная, способна организовать неуловимые информационные сигналы, могущие пробудить в ребенке потенциальные ресурсы человечности, которые (ресурсы) могут быть развиты и раскрыты новыми информационными сигналами.

Приведем примеры. Известен случай, когда маленький ребенок содержался родителями в шкафу до 7-8 лет и практически никак с ним не общался, поскольку единственный контакт с людьми у этого ребенка ограничивался получением от них пищи. Однако после освобождения из плена этого ребенка поместили в цивилизованную среду и он быстро догнал в развитии своих сверстников.

Другой пример, взятый из книги А.Н. Леонтьева "Проблемы развития психики" (М.: Педагогика, 1981, с. 414-415). В Парагвае живет весьма примитивное и отсталое племя гуайкилов, которое, владея примитивным языком, кормится в основном медом диких пчел и в поисках пищи ведет кочевой образ жизни. На стоянке, покинутой племенем, французский этнограф Веллар нашел двухлетнюю девочку и привез ее во Францию, отдав на воспитание своей матери. По достижении 20 лет девочка ничем не отличалась по своему развитию от интеллигентных европейских женщин, получив профессию этнографа и изучив несколько языков.

Понятно, что если бы девочке, которую "погрузили" в современную человеческую цивилизацию, было бы не два года (когда имеет место наиболее интенсивный процесс движения и созревания соответствующих механизмов человеческой психики), а 8-10, то результаты воспитания не было бы такими блестящими. Это говорит как о важности потенциальных ресурсов человечности, которые раскрываются и разворачиваются в соответствующей развивающей среде, так и об особой важности феномена сензитивности – особых фаз, "информационных окон" в процессе развития живых существ, в которых они оказываются открытыми специфическим влияниям среды.

Таким образом, человек реализует свою сущность в пределах настоящего, которое покоится между двумя вечными безднами – прошлым и будущим.

Прошлое наполняет человека сакральной гениальностью – тем неиссякаемым энергоинформационным ресурсом Вселенной, Абсолюта и своего собственного существования, из которого человеческое существо черпает силы и вдохновение для дальнейшей жизни. Этот ресурс можно актуализировать (актуализационная педагогика) как при помощи социальных инициализационных технологий, можно пробудить и в сензитивных фазах траектории человеческого развития, так и реконструировать при помощи средств так называемой "ретропедагогике" (А. П. Вирковский), нацеленной на восстановление ранее приобретенных ЗУНов. Данный неиссякаемый энергоинформационный ресурс в его предельном выражении может пониматься как "комплекс сакральности", о котором писал А. Маслоу, когда повествовал об опыте, проведенном в студенческой среде. Творец гуманистической психологии (рассматривающей положительные и отрицательные качества человека как полезный для развития ресурс его психики) вопрошал студентов о том, кто из них стремится сотворить нечто великое – написать гениальную книгу, создать великую теорию, построить нечто из ряда вон выходящее. Почти никто из студентов не выразил желания сделать это. А. Маслоу очередной раз убедился в том, что дремлющий в человеке "комплекс сакральности", наполняющий Homo sapiens неиссякаемыми потенциями Вселенной (использование которых ставит человека вровень с Творцом), нивелируются современной системой социального воспитания. Задача актуализационной педагогике и заключается в пробуждении отмеченного сакрального комплекса.

Будущее изначально задано в человеке, присутствует в нем в дремлющем состоянии в виде потенциальных духовно-соматических структур, формирование (воссоздание) которых призвана традиционная формирующая педагогика, которая в ее лучших образцах направлена на опережающее развитие. При этом данное развитие ориентируется не только на актуальные, но и потенциально присутствующие эволюционные цели, которые наличествуют в будущем (будущих структурах человека) – как актуальном (смертном), так и потенциальном (посмертном). В данном случае далекое будущее влияет на настоящее²²⁴ и выстраивает систему целей (аттракторов), которые

²²⁴ "Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклинает их перед смертью! – В.Ю Рогожкин" ("Эниология", 2006).

устремляют эволюционную траекторию в определенном направлении. В этом понимании человек неосознанно стремится к самому себе как к идеально-эталонному существу далекого будущего. О том, что будущее может влиять на настоящее, мы уже писали. Данный вывод можно проиллюстрировать и феноменами, обнаруженными одним американским гипнологом, который погружал в транс людей, якобы общавшихся с инопланетянами. Таким образом было исследовано более 10 тысяч "контактеров". Оказалось, что большинство из них общалось с представителями человеческой расы, прибывших к нам из будущего.

Настоящее представлено как пропасть между прошлым и будущим, как переходная граничная фаза, обнаруживающая парадоксальный феномен бифуркации – состояния, в котором с любой развивающейся системой происходят часто непредвиденные метаморфозы – изменения, возводящие эту систему на новую ступень развития. В измерении человеческой психики эти состояния получают наименование "измененных состояний психики", открывающих самые непредсказуемые эволюционные перспективы. Бифуркационная педагогика покоится на данных состояниях, посредством которых можно достичь целей как актуализационной, так и формирующей педагогик.

Приведенные выше и многие другие подобные замечательные феномены отрывка в человеке сверхвозможностей должны учитываться современной педагогической наукой, которая на уровне своих наиболее прогрессивных образцов пытается обратить свой янусовский лик к злободневным и замечательным явлениям нашей действительности.

Данные феномены, изучение которых рано или поздно изменит традиционную педагогическую парадигму, получают определенное обоснование и объяснение в рамках нашей холистической парадигмы в контексте рассматриваемых актуализационной, формирующей и бифуркационной педагогик, соотносящихся с функциями правого, левого полушарий, а также с состоянием их синхронизации:

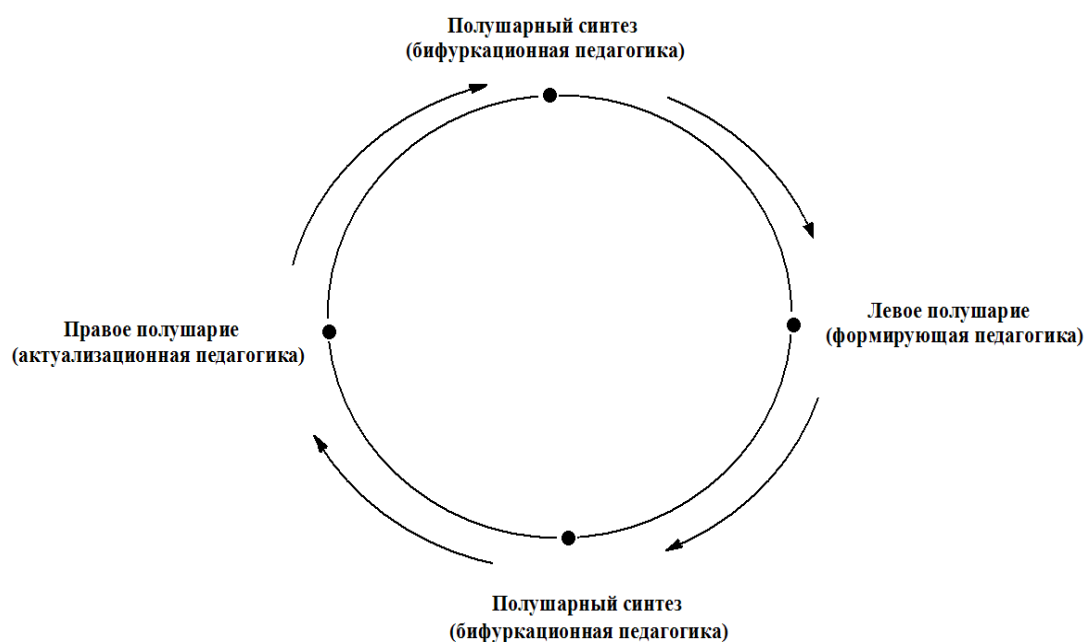


Рис. 70. Диалектика развития трех педагогик

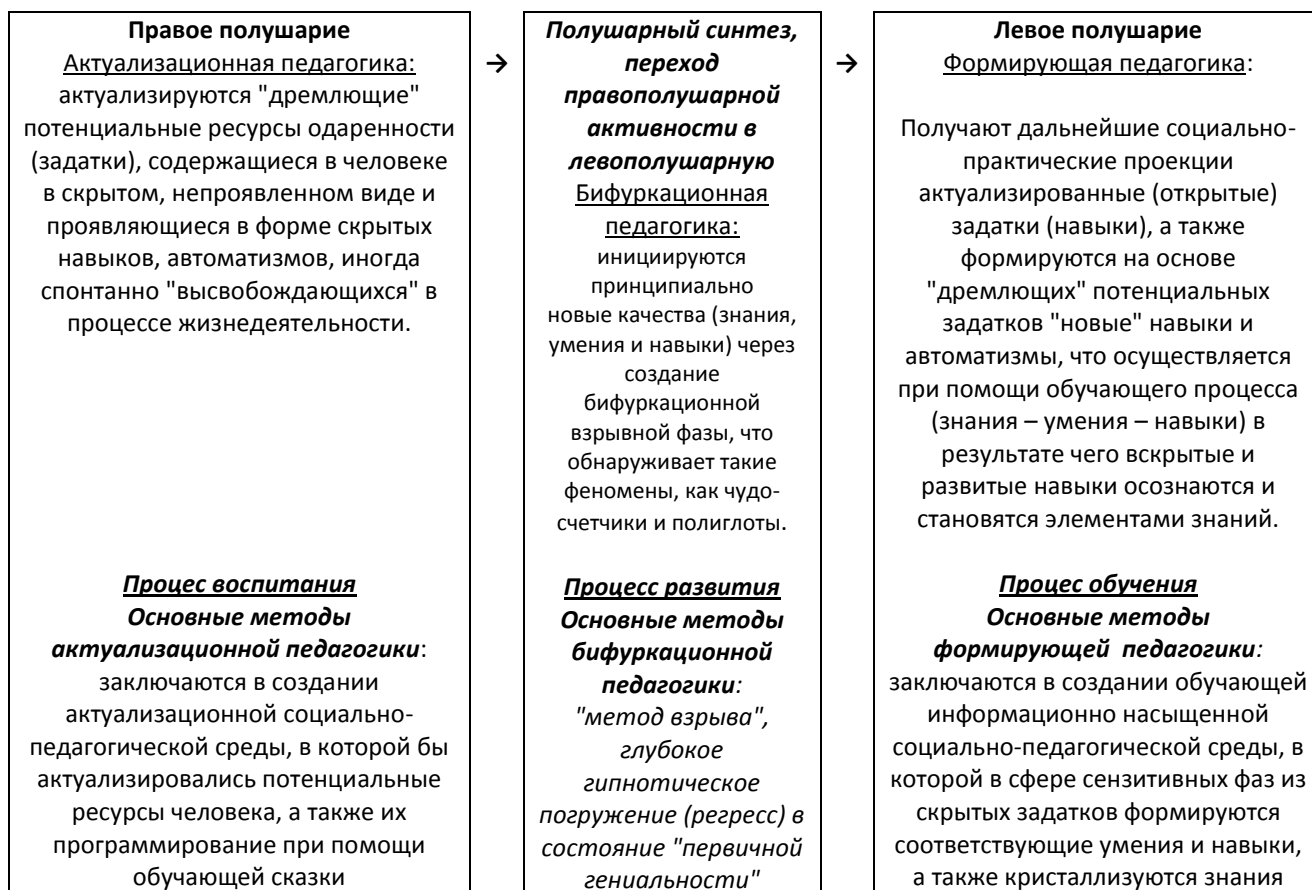
Как видим, волновой процесс развития человека, осуществляемый от правого к левому полушарию (пересекающий бифуркационные точки полушарного синтеза) и выступающий определенной объяснительной моделью рассматриваемых явлений, иллюстрирует целостный процесс разворачивания природно-социальной реальности.

Представленные педагогик следует интегрировать при помощи системного обобщения, согласно которому для формализации и моделирования изучаемого явления его следует упростить и

даже редуцировать до более простого фундаментального явления. 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].

Поясним этот процесс в схематическом виде.

ДИАЛЕКТИКА РАЗВИТИЯ ТРЕХ ПЕДАГОГИК



ЛИТЕРАТУРА

- Князева Е.Н. Интуиция как самодообраивание / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 98–114.
- Князева Е.Н. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
- Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
- Кизима В. В. Татологические аллюзии // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 20-131.
- Кизима В. В. Бытие как тотальность // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17824, 05.01.2013
- Кизима В. В. Ландшафтная сущность Бога или "божественная" природа ландшафта? // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 2003. № 10. – С. 4-27.
- Кэрролл Ли, Тоубер Джен. Дети "Индиго". – К. : София, 2005. – 288 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
- Райков В Л. Биоэволюция и совершенствование человека. Гипноз, сознание, творчество, искусство. – М.: Грааль, 1998. – 648 с.
- Райков В.Л. Искусство, Сознание, эволюция. – М.: МИД "Синергия", 2004. – 280 с.
- Райков В.Л. Понимание психотерапии в новой теории сознания. – М., 2001. – 218 с.
- Райков В.Л. Эволюционный рационализм (искусство, сознание, психотерапия). – М., 2003. – 324 с.

Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.

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

Черняк Ю. А. Простота сложного. – М.: Знание, 1975. – С. 51.

Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 164–179.

3.15. МОТИВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ТВОРЧЕСТВА КАК КОЛЛЕКТИВИСТСКОГО ПРОЦЕССА, ЛИШЕННОГО ПРАГМАТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

СУЩНОСТЬ

Механизмы творчества как процесса, лишённого прагматических целей, реализуются, подобно "искусству ради искусства" в деятельности, регулируемой внутренней мотивацией человека. При этом внутренняя мотивация обнаруживает "надситуативную", неадаптивную активность, наиболее полно проявляющуюся в соборном, коллективном модусе жизнедеятельности общества, которая в силу торжества коллективных целей освобождает человека от индивидуально-эгоцентрической установки. Данная коллективистская модель отвечает фундаментальным жизненным ценностям человечества, связанным с альтруизмом, взаимопомощью, эмпатией, социальной справедливостью. При этом творчество как внутренне мотивационная активность делает человека свободным от внешне мотивационной модели поведения, что способствует развитию свободы человеческого существа как системноформирующего качества личности – цели развития человека и общества. Таким образом, быть личностью – свободной сущностью – означает быть творческим существом, характеризующимся коллективистскими чертами и утверждающим в человеческом обществе социальную справедливость, мир и порядок.

СОДЕРЖАНИЕ

Мотивация человеческого поведения выступает важнейшим фактором жизнедеятельности человека, а также во многом определяет процесс достижения им смысла своей жизни, который, как полагают некоторые исследователи, реализуется в творчестве – венце человеческой деятельности. Поэтому изучение мотивации творческой деятельности – есть наиболее важное направление наук о человеке. В связи с этим исследование творческого процесса в контексте мотивационных механизмов его реализации выступает предметом многих ученых, разработавшие такие теории и концепции мотивации, как: теория самоактуализации (К. Роджерс, А. Маслоу), теория самодетерминации (Е. Диси, Р. Райн), модель мотивации Ж. Ньютона, теория ERG К. Алделфера, двухфакторная теория Ф. Герцберга; теории мотивации достижения и мотивации власти (Дж. Аткинсон, Д. МакКлеланд), теория мотивации афiliation (Н. Бишоф, С. Ксензски), теория мотивации новизны (Д. Берлайн), трансцендентальная мотивация (А.В. Вознюк) и др.

Развитие человеческой личности осуществляется при помощи социально-педагогической среды, которая выступает фактором **внешней мотивации** человеческого поведения.

Однако данная внешняя мотивация, которая предполагает "развитие из-под палки", должна парадоксальным образом трансформироваться во **внутреннюю мотивацию**, реализующую процесс развития на основе независимых от внешней среды внутренних мотивационных механизмов. В противном случае развивающийся человек превратится в строго запрограммированного внешней средой биологического робота.

Объяснение механизма данной трансформации внешней мотивации во внутреннюю составляет определенную психолого-педагогическую проблему, которую пытаются решить посредством механизма "**сдвига мотива на цель**", предполагающего формирование новых мотивов: те действия, которые раньше служили для достижения целей, подчиненных определенному мотиву, приобретают самостоятельное значение и освобождаются от первоначальной мотивации. При этом вспомогательные цели, на которые данные действия были направлены, приобретают статус самостоятельного мотива [Леонтьев, "Деятельность, сознание, личность", 1975, с. 304]. Примером данного механизма может служить принцип "гетерогении целей" В. Вундта, имеющей место тогда, когда, например, человек приступает к изучению иностранного языка с прагматическими целями (для осуществления предстоящей поездки за границу), однако в процессе изучения данный человек увлекается данным процессом, который реализуется уже вне зависимости от побудившей его первоначальной цели. Пообный же пример мы встречаем у и А.Н. Леонтьева, когда ученик приступает к чтению учебника, чтобы сдать экзамен по данному предмету, однако содержание

учебника увлекает ученика и порождает стойкий интерес к определенной области науки. Сходный процесс был описан и другими исследователями. Так, Г. Олпорт отмечал и экспериментально показал процесс превращения "средств в цели".

Отметим, что рассмотренный механизм иллюстрирует, но не объясняет в полной мере парадоксальную трансформацию обусловленного внешними мотивами поведения человека в свободное поведение, регулируемое независимыми от внешних условий внутренними мотивами.

Внутренняя мотивация предполагает, **во-первых**, способность человека к совершенно свободным поступкам, выступающая краеугольным качеством личности, которая по своему определению есть сущность, способная совершать свободные поступки. При этом личность является целью человеческого развития (Б.Г.Ананьев, И.Д. Бех, А.В. Петровский).

Во-вторых, внутренняя мотивация, свободная от влияний внешней среды (внутренний локус контроля), в идеале должна быть свободной от принципа детерминизма, проистекающего из бытия как арены существования человека. В данном случае источником внутренней мотивации должна быть трансцендентальная позиция человека, вышедшего за пределы бытия, то есть **трансцендировавшего** за его пределы в парадоксальную область Абсолюта, Который, по определению, есть принципиально свободная от бытия сущность. Механизм акта трансценденции, осуществляемой в сфере когнитивных механизмов человеческого мышления, реализуется в сфере парадоксального мышления как единственного способа освободиться от умозрительных форм причинного основания мира. Парадоксальное мышление также является основным инструментом творческого – многозначного, фрактально-голограммного мышления.

В-третьих, внутренняя мотивация, как показали психологические исследования, реализуется в так называемой надситуативной (трансфинитной – А.В. Петровский) творческой деятельности (как способе трансценденции), то есть внутренняя мотивация, свободная от детерминации внешней среды, реализует творческий акт, выступающий деятельностью, свободной от внешних влияний, деятельностью ради самой деятельности.

В-четвертых, внутренняя мотивация формируется на путях **непрагматический деятельности** (каковой и выступает творчество): эксперименты Ричарда де Чармса показали, что если человек получает вознаграждение за работу, которую он делает по собственному желанию, то внутренняя мотивация этой деятельности будет ослабевать; а если же человек не вознаграждается за неинтересную деятельность, предпринятую им только ради вознаграждения, то внутренняя мотивация к ней может парадоксальным образом усилиться [Хекхаузен, 2003, с 727].

Данный вывод особенно впечатляющ, поскольку он касается и детей дошкольного возраста. Это показали эксперименты В.А. Климчука с 5-тилетними детьми, среди которых "были сформированы две группы детей с равным количеством мальчиков и девочек. Детям обеих групп было предложено нарисовать рисунок на свободную тему. При формулировании задачи для первой группы исследователь не обещал никакого вознаграждения, тогда как детям второй группы были обещаны конфеты за нарисованные рисунки.

Отличия между деятельностью детей разных групп стали заметными почти сразу. Дети первой группы рисовали больше времени, они не отвлекались, использовали значительное количество цветов, волновались, красивые ли у них рисунки. Дети второй группы торопились, спрашивали, когда им дадут конфеты, старались нарисовать лишние рисунки, чтобы получить больше конфет.

Были выявлены различия и в содержании, и в структуре самих рисунков, когда дети из первой группы рисовали более качественно, используя значительное количество элементов, их изображения более насыщенные и яркие. Рисунки детей из второй группы беднее по смыслу, почти все они выполнены в черно-белых тонах, часто наведены едва заметными линиями.

С целью подтверждения значимости отличий, выявленных между рисунками детей этих двух групп, был проведен дополнительный анализ по следующим параметрам:

1. Количество объектов на рисунке.
2. Количество использованных цветов.
3. Количество заштрихованных (*непустых*) объектов на рисунке.

Оказалось, что действительно, рисунки детей первой группы превосходят рисунки детей второй группы. На них использовано больше цветов, изображено большее количество объектов, среди которых преобладают заштрихованные. Это свидетельствует о высоком уровне творчества, большей

старательности и большей заинтересованности самим процессом рисования, а не ожиданием внешнего вознаграждения.... Так было показано, что тип мотивации связан с творчеством детей. При внутренней мотивации уровень творчества детей дошкольного возраста возрастает, а при внешней – снижается (или просто остается на прежнем уровне). Это даст основания использовать в воспитательном процессе стратегии и тактики внутреннего мотивирования для развития у детей творческих способностей" [Климчук, 2005, с. 18-19].

В этом ракурсе анализа проблемы интересными являются экспериментальные данные, приведенные Д. Майерсом в фундаментальной книге "Социальная психология" [Майерс, 1998, с. 172], где автор приводит пример парадоксального влияния на детей в детском садике. Первой группе детей строго (под угрозой сильного наказания) запретили играть с определенной игрушкой, а другой группе это запрещение было сделано в мягкой форме – в виде рекомендации не играть игрушкой. После этого, большая часть детей первой группы в отличие от второй не использовала игрушку в своих играх. Однако после нескольких недель (когда запрещение забылось и больше не инициировалось воспитателями) большая часть детей из первой группы играла с запретной игрушкой, а большая часть второй группы – с ней не играла. Объясняется это тем, что вторая группа осуществила сознательный выбор не играть с игрушкой (первоначальное негативное, запретительное влияние на нее было слабым, что позволило активизировать у детей механизмы самоубеждения, внутреннюю мотивацию), в то время когда первая группа первоначально не играла с игрушкой под воздействием внешней мотивации, которая при условиях ее отсутствия со временем исчезла.

К этому же смысловому ряду относится эксперимент, который показывает, что если платить добровольцам за работу, то они будут работать меньше. Работа добровольцев должна быть вознаграждена, но, как показывают исследования, вознаграждение это не должно быть денежным. Учёные проверили, насколько люди готовы добровольно жертвовать своим временем, если им будут за это платить. Удивительно, но когда людям, пришедшим выполнять работу на добровольной основе, давали деньги, чтобы они её завершили, количество затрачиваемого ими на работу времени резко снизилось. Это может означать, что люди с большим удовольствием делают что-то хорошее в тех случаях, когда о денежном вознаграждении речи не идёт.

Из психологии известно, что работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами), регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодетерминирующейся сущности. При этом внутренняя мотивация реализуется как:

- 1) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и
- 2) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что сказывается соответствующим образом в **поведении и мировоззрении**.

Это способствует формированию непрагматического, творческого мировоззрения, которое характеризуется целым рядом свойств.

Итак, внутренняя мотивация реализуется единственно в актах творческой деятельности, освобождая человека от внешних мотивационных установок (направленных на обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) и обнаруживая **надситуативную активность**, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства".

Такая творческая активность, не мотивируемая внешней средой, освобождает человека и от тривиальных целей этой среды (вознаграждение за работу). Человеческий труд превращается в труд ради самого труда, что свойственно именно творческой деятельности как "искусству ради искусства" как **самоценной сущности**.

Данная жизненная установка является **йоговской** (истинный йог, будучи вовлеченным в ту или иную деятельность, не преследует плоды этой деятельности). Здесь созиждется синергетический механизм **гармоничного соответствия индивидуального и коллективного**, ибо здесь человек как контролирующее начало, контролируя себя, одновременно контролирует и весь мир и, наоборот, контролируя мир, контролирует себя.

Если, как показали психологические исследования, творчеству свойственен отрыв от прагматических жизненных целей (надситуативность) и **альтруизм, эмпатия**, то любая творческая деятельность не только стремится неопределенно долго себя поддерживать, но и наполняется альтруистическим смыслом.

Действительно, творческая деятельность как деятельность ради деятельности, лишенная прагматической мотивации всегда имеет определенные результаты в виде плодов, которые, согласно принципу сохранения вещества и энергии, просто не могут пропасть втуне. Поэтому эти плоды и направляются для помощи другим – тем более, что к этому подвигает человека и **эмпатическая установка любой творческой деятельности**. Данная эмпатическая установка проистекает из самой природы творческого человека, являющегося принципиально целостной открытой системой. Такой же целостной открытой системой является и любой творческий акт, для которого характерен своеобразный системный коллективизм – соединение элементов ("строительных материалов") в целостный конгломерат, в котором **каждый индивидуальный элемент выступает сверхценным для всей системы** (и следовательно для каждого ее элемента), поскольку устранение из системы единственного ее элемента приводит к разрушению ее целостности (синергетический принцип "один за всех и все за одного").

Поэтому творческий человек является принципиально коллективисткой, соборной, сущностью, как и истинно соборная личность является творческой. Таким образом, творчество выступает коллективным процессом как в рамках самого человека (который в акте творчества синергичным образом соединяет несоединимое, создавая целостные объекты), так и в плоскости коллективных действий, поскольку в коллективе индивидуальная деятельность не направлена на достижение личной выгоды, но выгоды всего коллектива, что снижает прагматическую мотивацию человеческой деятельности.

Данный вывод подтверждается **феноменом стрельбы по команде**. В группе военнослужащих, стреляющих по команде и совершающих коллективное действие, количество попаданий больше, чем в группе, стреляющих спорадическим, то есть произвольным и несогласованным с другими солдатами способом. Это объясняется тем, что в согласованной стрельбе включаются синергичные механизмы коллективного действия, что отрывает ресурсы подсознательной активности, которая, как известно, не склонна к ошибкам. С другой стороны, данная активность характерна для правого, пассивного, суггестивного полушария, привыкшего выполнять команды (в отличие от левого полушария, которое организывает волевое усилие).

Итак, коллективная работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами), регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодетерминирующейся сущности.

Исследования, проведенные в западноевропейских школах показали, что **при коллективном групповом учебном процессе с использованием принципов сотрудничества/партнерства происходит значительное умственное развитие детей**. П. Брайнет провел серию исследований учебной деятельности участников образовательного процесса, также пришел к выводу, что в общении, в коллективной деятельности учащихся реализуется умственное развитие учащихся. При этом, "Если сравнивать результаты индивидуальной и групповой (в парах) работы, то видно, что дети, работая совместно, не только лучше выполняют задание, но и находят лучшую аргументацию, дают более точные ответы, обращаясь к ежедневной практике жизни в школе и семье. Конкретное взаимодействие используется ими именно как зона ближнего развития, где два партнера строят работу в паре как систему деятельности" [*Каругати, Селлери, с. 40*].

Важно отметить, что в этом случае меняется мотивационная картина учеников, когда их мотивация становится не конкурентной, но кооперативной, когда сотрудничество в группе выходит на первый план. "Соответственно и групповая деятельность может строиться на основе принципов кооперации (взаимопомощь и сотрудничество) и конкуренцию (соперничество, соревнование). Эксперименты показали, что группы с кооперативным типом отношений преобладали над конкурентным как по общей атмосфере во время работы, так и по качеству самой работы. Кроме того, члены групп с конкурентной мотивацией меньше удовлетворены работой, чаще конфликтуют и

спорят между собой, а производительность их работы значительно ниже, чем в группах, работающих на кооперативной основе" [Петрушин, с. 255].

В одной из работ американские исследователи Д. и Г. Джонсон отмечают: "Есть три основные способы взаимодействия учащихся друг с другом в процессе обучения. Они могут соревноваться, чтобы убедиться, кто "лучший". Они могут работать индивидуально, чтобы достичь цели, не обращая внимания на других учеников. Наконец, они могут работать совместно при заинтересованности в обучении друг друга. В ситуации совместного обучения ученики отмечают успехи друг друга; поддерживают друг друга в стремлении завершить предложенную работу; совместно обсуждают материал, который изучается; помогают друг другу анализировать задачи и определять их виды; преобразовывают информацию в другие формы – свои слова, рисунки, диаграммы; отыскивают связи изучаемого материала с ранее изученным; стимулируют радость приобретения опыта совместными усилиями; учатся сотрудничеству, несмотря на индивидуальные различия [Johnson D. W., Johnson, p. 81].

Итак, внутренняя мотивация реализуется единственно в актах творческой деятельности, освобождая человека от внешних мотивационных установок (направленных на обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) и обнаруживая **надситуативную активность**, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства" и делающих его свободным.

При этом, внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе, то есть делает труд первой жизненной потребностью.

Напротив, деятельность, пусть даже и коллективная, творческая, в которой начинает присутствовать прагматическое целеполагание, перестает быть творческой.

Приведем пример. На одном из островов жило примитивное сообщество, которое обустроивало свою жизнь благодаря творческому коллективному труду. Все были счастливы благодаря радостной творческой активности, а в языке этого сообщества даже не было слова, обозначающего "труд" (см. книгу Ж. Ледлоф "Как вырастить ребенка счастливым"). Но вскоре на остров прибыли миссионеры, которые увидели "всю нелепость" жизни примитивного племени, труд членов которого никак не оценивался и поэтому никак не оплачивался. После утверждения на острове "цивилизованных форм" трудовой деятельности, жизнь племени постепенно погрузилась в ад современной цивилизации: уровень социальной агрессии и индивидуализма значительно возрос и жизнь племени стала напоминать жизнь современного общества с его многочисленными язвами – наркоманией, драками, преступностью, моральной деградацией.

Таким образом, к творчеству ведет альтруистический принцип игры, "искусства ради искусства", восточная способность трудиться не ради получения плодов труда, но ради самого трудового процесса, что заложено в самом механизме мотивации жизненной активности человека, поскольку стремление получить награду способствует уменьшению внутреннего интереса (внутренней мотивации) к определенному виду деятельности, что выяснили эксперименты с детьми, которых разнообразно мотивировали к той или иной деятельности [Развитие личности ребенка, 1987, с. 148-149]. При этом, как оказалось, можно значительно снизить мотивационный интерес человека к творческой, приносящей ему радость работе, если начать щедро вознаграждать ее плоды; при этом сама работа может утрачивать характер творческой активности.

Приведем еще один пример.

Речь идет о гениальном математике **Г. Я. Перельмане**, доказавшем гипотезу Пуанкаре. Математик с детства увлекался не только математикой, но и игрой в теннис, а его мать, учитель математики, привила ему вкус к классической музыке. Жил и работал в России и США. Удивлял коллег аскетичностью быта, любимой едой были молоко, хлеб и сыр.

Обычно, когда речь заходит о гениальном математике (который 8 лет доказывал гипотезу Пуанкаре, и 8 лет наиболее выдающиеся математики мира проверяли данное доказательство), то многие, слышавшие о Г.Я.Перельмане, крутят пальцем у виска, поскольку не могут понять мотивацию человека, который:

В сентябре 2011 года **отказался** принять предложение стать членом Российской академии

наук.

В 1996 году Г.Я.Перельману была присуждена Премия Европейского математического общества для молодых математиков, от которой он **отказался**.

В 2006 году Григорию Перельману за решение гипотезы Пуанкаре присуждена международная премия "*Медаль Филдса*" (официальная формулировка при награждении: "За вклад в геометрию и его революционные идеи в изучение геометрической и аналитической структуры потока Риччи"), однако он **отказался** и от неё.

Из интервью Григория Перельмана: "Чужаками считаются не те, кто нарушает этические стандарты в науке. Люди, подобные мне, – вот кто оказывается в изоляции".

В 2007 году британская газета *The Daily Telegraph* опубликовала список "*Сто ныне живущих гениев*", в котором Григорий Перельман занимает 9-е место.

В марте 2010 года Математический институт Клэя присудил Григорию Перельману премию в размере одного миллиона долларов США за доказательство гипотезы Пуанкаре, что стало первым в истории присуждением премии за решение одной из *Проблем тысячелетия*. В июне 2010 года Перельман проигнорировал математическую конференцию в Париже, на которой предполагалось вручение "*Премии тысячелетия*" за доказательство гипотезы Пуанкаре, а 1 июля 2010 года публично заявил о своём **отказе** от премии.

В сентябре 2011 года институт Клэя совместно с институтом Анри Пуанкаре (Париж) учредили грант для молодых математиков, деньги на оплату которой пойдут из присужденной, но не принятой Григорием Перельманом "*Премии тысячелетия*".

Можно предположить, что выдающиеся успехи Г.Я.Перельмана связаны, прежде всего, с тем, что он является творческой личностью, для которой сам **процесс (научного) творчества является самодостаточным и не требует прагматической мотивации**. Получение математиком за свой творческий труд высоких наград означает для него, что его дальнейшие исследования будут, так или иначе, мотивироваться прагматическими соображениями. А поэтому потеряют творческий характер, и, следовательно, не достигнут выдающегося результата. Таким образом, отказ Г.Я.Перельмана от всяческих наград за свой творческий труд есть не что иное, как стремление продолжать утверждать себя творческой личностью.

К этому же смысловому ряду относится эксперимент, который показывает, что если платить добровольцам за работу, то они будут работать меньше. Работа добровольцев должна быть вознаграждена, но, как показывают исследования, вознаграждение это не должно быть денежным. Учёные проверили, насколько люди готовы добровольно жертвовать своим временем, если им будут за это платить. Удивительно, но когда людям, пришедшим выполнять работу на добровольной основе, давали деньги, чтобы они её завершили, количество затрачиваемого ими на работу времени резко снизилось. Это может означать, что люди с большим удовольствием делают что-то хорошее в тех случаях, когда о денежном вознаграждении речи не идёт.

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]. *Приведем другие жизненные факты, иллюстрирующие приведенные выше принципы.*

В 1974 году философ и психолог Анатолий Раппопорт из Торонтского университета выразил мнение о том, что самая эффективная манера общения людей заключается в: 1) сотрудничестве; 2) обмене; 3) прощении. Иными словами, если индивидуум, структура или группа сталкиваются с другими индивидуумами, структурами или группами, им выгоднее всего искать союза. При этом особенно важным является также и закон взаимного обмена, который означает симметричное взаимодействие людей, когда мы платим людям тем, чем они нам платят: например, если нам помогли, мы имеем все основания в ответной помощи с той же интенсивностью, с которой эта помощь была оказана нам.

В 1979 году математик Роберт Аксельрод организовал конкурс между автономными компьютерными программами, способными реагировать, подобно живым существам. Единственным условием было: каждая программа должна быть обеспечена средством коммуникации и должна общаться с соседями.

Р. Аксельрод получил четырнадцать дискет с программами, которые прислали его коллеги из разных университетов. Каждая программа предлагала разные модели поведения (в самых простых – два варианта образа действий, в самых сложных – сотни). Победитель должен был набрать наибольшее количество баллов.

Некоторые программы пытались как можно быстрее начать эксплуатировать соседа, украсть у него баллы и изменить партнера. Другие стремились действовать в одиночку, ревностно охраняя свои достижения и избегая контакта с теми, кто способен их похитить. Были программы с такими правилами поведения: "Если кто-то проявляет враждебность, нужно попросить его изменить свое отношение, потом наказать". Или: "сотрудничать, а затем неожиданно вероломно предавать".

Каждая из программ многократно вступала в борьбу с каждой из конкуренток. Программа А. Раппорта, вооруженная моделью поведения СВОП (Сотрудничество, Взаимный Обмен, Прощение), вышла победительницей. Более того, программа СВОП, внедренная в гущу других программ, сначала проигрывала агрессивным соседям, однако впоследствии не только одержала полную победу, но и "заразила" других, поскольку соперники поняли, что ее тактика наиболее эффективна для зарабатывания баллов (см. "закон Дж.Нэша", лауреата Нобелевской премии: ни одна стратегия на едином рынке не может быть оптимальной, если она не согласована со стратегиями всех других участников рынка или изменением их поведения на нем).

Эта информация подтверждается особенностями взаимодействия в животном мире. В 60-ые годы XX столетия (Франция) один коннозаводчик купил четырех очень хороших, резвых серых коней, очень похожих друг на друга, но характер у них был ужасен. Как только они оказывались вместе то начинали враждовать; запрячь их вместе было невозможно, поскольку каждый конь пытался бежать в свою сторону. Ветеринару пришла идея поместить коней в четыре соседних стойла и прикрепить на общие перегородки игрушки: колесики, которые можно было вертеть мордой, мячи, которые от удара копытом котились к соседу, разные яркие геометрической формы предметы, подвешенные на веревках. Ветеринар

регулярно менял коней местами для того, чтобы они все перезнакомились и начали играть вместе. Через месяц четыре коня стали неразлучны, отныне они не только позволяли запрягать себя рядом, а, казалось, воспринимали и работу как новую игру [Вербер, 2009, с. 133-134].

Важным при этом оказывается то, что "при внутренней мотивации желание работать стойкое и продолжительное, люди выбирают для себя трудные цели, лучше выполняют творческие задачи, требующие нестандартного подхода. Деятельность внутренне мотивированных людей характеризуется высокой креативностью и сопровождается эмоциями радости и удовлетворения. При этом улучшаются мнемические процессы, возрастает уровень самооужаения. В то же время при внешней мотивации поведение становится нестойким – оно исчезает вместе с подкреплением. Внешне мотивированные люди избирают простейшие или стандартные задачи для быстрого получения вознаграждения, между тем снижаются качество и скорость выполнения ими творческих задач. Падает уровень креативности и спонтанности, появляются отрицательные эмоции" [Климчук, 2005, с. 10-11; Чирков, 1996].

Важно и то, что внутренне мотивированная деятельность, характеризующаяся творческими чертами, приносит человеку значительное удовлетворение, когда появляется "ощущение потока", самодетерминации и компетентности, которые характеризуется определенными психофизиологическими и поведенческими аспектами:

- ощущение полной (умственной и физической) включенности в деятельность;
- полная концентрация внимания, мыслей, чувств на занятии, которая исключает из сознания посторонние мысли и чувства;
- четкое знание того, что следует делать в определенный момент времени, ясное осознание цели деятельности, полное покорение требованиям, которые идут от самой деятельности;
- четкое осознание того, насколько удачно выполняется работа, четкая и определенная обратная связь;
- отсутствие тревоги по поводу возможной неудачи, ошибки;
- ощущение субъективной остановки времени, или время начинает протекать очень быстро;
- потеря обычного ощущения четкого осознания себя и своего окружения, "растворение" в деле; когда действие заканчивается, ощущение "Я" усиливается;
- ощущение компетентности – ощущение и осознание человеком всей полноты своих возможностей, состояние "я знаю, я могу", что позволяет человеку ощутить себя профессионалом в своей сфере;
- ощущение самодетерминации – это осознание человеком себя причиной своих действий и поступков [Маркова, Матис, Орлов, 1990; Хекхаузен, 2003; Deci, Ryan, 2000].

Р. де Чармс показал, что все жесткие внешние требования к человеку снижают ощущение потока. И если человеку удастся противостоять этим требованиям, то у него появляется, во-первых, удовлетворение от деятельности, во-вторых, возникает чувство самостоятельности и ощущение себя причиной своих действий. В противном случае, когда человек не может противостоять внешним требованиям, то он утрачивает контроль над своей жизнью, что приводит к ощущению неудовлетворенности, страха перед будущим, неуверенность в себе.

Эдвард Дисси показал, что ощущение человеком самого себя как **компетентного** деятеля и **самодетерминированной** личности выступает ее базовыми потребностями. С другой стороны, удовлетворение этих базовых потребностей в той или иной деятельности включает механизм формирования внутренней мотивации к этой деятельности, как и последняя выступает фактором реализации отмеченных базовых потребностей, с которыми тесным образом связана еще одна базовая потребность – потребность в **значимых отношениях**.

Приведенные выше результаты позволили Э. Дисси и Р. Раян на базе Ротчерского университета (*Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, University of Rochester*) создать **теорию когнитивной оценки**, согласно которой человек в процессе той или иной деятельности проводит оценку трех параметров: **причинного** (когда человек стремится выясняет, что является причиной его действий – он сам или что-то извне), **компетентностного** (связанного с выяснением эффективности

деятельность) и **социального** (когда человек, включенный в деятельность, стремится выяснить, насколько его деятельность способствует поддержке значимых межличностных отношений).

В условиях, когда человек уверенно локализует причину своих действий в себе, считает себя компетентным и включенным в социальную систему значимых отношений, данный человек будет формировать внутреннюю мотивацию своей деятельности (поведения), а сама деятельность приобретает творческие черты, принося человеку **успех и психологическое благополучие**. Последнее включает в себя **переживание счастья, ощущение осмысленности и полноты своего существования, чувство самоактуализации**. Как показали исследования, психологическое благополучие непосредственным образом определяется процессом удовлетворением базовых потребностей, поскольку чем выше уровень удовлетворения базовых потребностей, тем выше уровень психологического благополучия личности [Ryan, Deci, 2001].

Подобно тому, как существует дихотомия "внутренняя мотивация – внешняя мотивация", так же была обнаружена и дихотомия "**внутренние/внешние ценности**" человека. При этом внутренние ценности очерчивают **личностный рост, межличностные отношения, интеллектуально-эстетичное развитие**, а внешние – **финансовый успех, внешняя привлекательность и сила (власть), а также слава, известность** [Чирков, Диси, 1999].

При этом было показано, люди, ориентированные на внешние ценности, как правило мотивированы внешними факторами, а также имеют достаточно низкий уровень психологического благополучия, поскольку внешние факторы всегда непостоянны и имеют могут создавать кризисные зоны социально-материальной нестабильности.

И напротив, люди, ориентированные на внутренние ценности, во-первых, бросают вызов внешним мотиваторам, во-вторых, стремятся самостоятельно принимать решения, что и делает их благополучными и успешными (при этом успех связан с внутренними критериями, не связанными с такими внешними атрибутами, как привлекательность и власть).

В.А. Климчук построил на основе данных факторов мотивационный квадрат [Климчук, 2005, с. 14]:

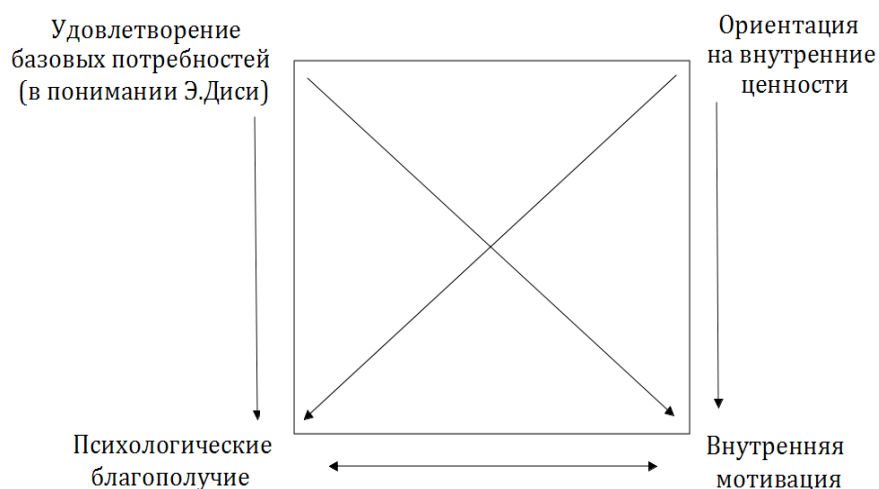


Рис. 71. Мотивационный квадрат

Кроме четырех рассмотренных факторов развития человека целесообразно привлечь еще два. Один из этих факторов – это **личностная ориентация**, которая имеет следующие типы:

1. Автономная ориентация, основанная на убеждении человека о связи осознанного поведения с его результатами; источником поведения выступает при этом осознание человеком своих потребностей и чувств.

2. Подконтрольная ориентация основана на ощущении человека связи поведения с его результатом, однако источником поведения выступают внешние требования.

3. Безличная ориентация основана на убеждении, что результат не может быть достигнут целенаправленно и предсказуемо [Леонтьев Д. А., 2000].

Следующий фактор – **трансцендентная позиция** человека, его направленность на сакрально-мистическую поведенческую идеологию, согласно которой парадоксальным образом соединяются личностная свобода человека и предначертания Всевышнего, без воли Которого "и волос не упадет с головы человека".

При этом данная трансцендентальная позиция реализуется как позиция творца, "Наблюдателя", иницирующего реальность через погружения человека в парадокс, в творческую активность создания жизненных смыслов.

МЕТОДИКА

Мы рассмотрели мотивационные механизмы творчества как процесса, лишённого прагматических целей, реализуемого, подобно "искусству ради искусства" в деятельности, регулируемой внутренней мотивацией человека. В свою очередь, внутренняя мотивация обнаруживает "надситуативную", неадаптивную активность, наиболее полно проявляющуюся в соборном, коллективном модусе жизнедеятельности общества, которая в силу торжества коллективных целей освобождает человека от индивидуально-эгоцентрической установки. Данная коллективистская модель отвечает фундаментальным жизненным ценностям человечества, связанным с альтруизмом, взаимопомощью, эмпатией, социальной справедливостью. При этом творчество как внутренне мотивационная активность делает человека свободным от внешне мотивационной модели поведения, что способствует развитию свободы человеческого существа как системноформирующего качества личности – цели развития человека и общества. Таким образом, быть личностью – свободной сущностью – означает быть творческим существом, характеризующимся коллективистскими чертами и утверждающим в человеческом обществе социальную справедливость, мир и порядок.

В целом, **для развития человека как личности** следует поместить его в развивающую социально-педагогическую среду, которая, **во-первых**, должна генерировать творческую деятельность через механизмы внутренней мотивации. **Во-вторых**, данная среда должна быть приближена к жизни (что соответствует принципу контекстного обучения, согласно которому учебный процесс в системе профессионального образования должен в его наиболее существенных чертах имитировать, моделировать будущую профессиональную деятельность студента). **В третьих**, данная развивающая среда должна способствовать формированию у человека творческой, трансцендентальной (надситуативной) позиции через погружения человека в парадокс как механизм освобождения человеческого мышления и поведения от причинно-обусловленных внешней средой рутинно-шаблонных действий.

В контексте нашей педагогической системы реализовать развитие человека в направлении формирования внутренней мотивации можно при помощи педагогики жизненных фактов, которая на основе подбора существенных (как тривиальных, так и **парадоксальных**) жизненных фактов (почерпнутых непосредственно как из жизни, так и из педагогической деятельности), а также педагогических ситуаций, погруженных в тренинговые формы обучения, позволяет трансформировать сознание обучающегося и иницировать творческие формы деятельности, что выступает фактором развития личности всех участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с.
- Каругати Ф. Культура сверстников и научение: влицие теории социокогнитивного конфликта на объяснение конструкции когнитивного инструментария / Ф. Каругати, П. Селлери // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. – М.: Инноватор-Bennett College, 1966. – С. 49-45.
- Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности / Ж. Ледлофф. – М.: Генезис, 2003. – 207 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность, Сознание, Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 386 с.

- Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
- Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А. Б. Орлов // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И.Петрушин. – М.: ТОО "Пассим", 1994. – 302 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х. Хекхаузен – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
- Чирков В. И. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей / В. И.Чирков, Э. Л. Диси // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.
- Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И.Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.
- Deci E. L. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – №. 4. – P. 227-268.
- Johnson D.W. Cooperative Learning Assisted : One Key to Computer Learning / D.W. Johnson., R.T. Johnson // The Computing Teacher, 1985. – P. 70-85.
- Ryan R. M. On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R. M. Ryan, E. L.Deci // S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology. – Vol. 52. – 2001. – P. 141-166.

3.16. ПЕДАГОГИКА АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

СУЩНОСТЬ

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 желанием, 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 проклиняющих 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 фоноваторе 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 систем, 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).

СОДЕРЖАНИЕ

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, собран, ("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 подоплеку 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 X – 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, рассматривающая 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 архитеконику 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 ориентации 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 берегающими 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 саморазвитии 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 каналам взаимодействия с внешней средой;
- личностные характеристики педагога соответствуют социалистической и коммунистической педагогическим формациям.

Элементы рассмотренных феноменов можно представить в виде таблицы.

Таблица 21

Соотношение основных аспектов педагогической действительности

<i>Элементы модели реальности</i>	Внутреннее	Граница	Внешнее
<i>Модель реальности, по А.Ф.Лосеву</i>	Единое	Целое	Множественное
<i>Лозунги Великой французской революции</i>	Равенство	Братство	Свобода
<i>Формы освоения мира человеком</i>	Аксиология	Гносеология	Праксиология
<i>Психологическая структура человека</i>	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
<i>Типы этических норм, по П.А.Сорокину</i>	Идеациональные (сверхчувственные) этические нормы	Идеалистические этические нормы	Чувственные этические нормы
<i>Формы общественного сознания</i>	Мораль, право, политика	Философия, религия	Наука, искусство
<i>Педагогические цивилизации</i>	Природная	Креативная	Репродуктивная
<i>Общественно-экономические формации</i>	Первобытно-общинная и рабовладельческая	Социалистическая и коммунистическая	Феодальная и капиталистическая
<i>Инструменты развития человека в социуме</i>	Воспитание	Образование	Обучение
<i>Целевые ориентиры развития человека</i>	Гражданин как патриотический субъект	Гармоничная личность как субъект познания	Компетентный специалист как субъект деятельности
<i>Альтернативные педагогики</i>	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 мирозерцания, 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 кристаллизироваться в изолированную, личностно-индивидуальную сущность, разводящую субъект и объект познания по полюсам, отражающую мир принципиально биполярно-антиномическим способом, обнаруживая принцип эгоизма и возможность приспособляться 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 умопостижимым, 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 неэнтропийной 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.

МЕТОДИКА

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].

Рассмотренное выше дает основание для концептуализации **новой парадигмы социальной педагогики**, поскольку в связи с изложенным выше можно говорить о **трех основных социальных стратах**, социетальные (психологические) особенности которых соответствуют рассмотренным право-, левополушарному и интегральному (межполушарному) аспектам познания, отражения и освоения мира человеком.

Говоря о структуре социума, к правополушарному его слою можно отнести в основном детское население, инфантильных представителей взрослого населения, некоторых представителей так называемых художественных профессий, а также наиболее последовательных представителей религиозных конфессий.

К левополушарному слою можно отнести некоторых представителей так называемых точных наук, а также огромное количество молодежи и взрослых людей, у которых имеет место активное формирование левополушарного однозначного абстрактно-логического мышления и миропонимания. То есть это люди, которые, с одной стороны, пользуются левополушарным мышлением как основным инструментов их профессиональной деятельности и настолько укоренились в этом виде активности, когда левополушарное миропонимание выступает для них доминирующим способом мышления, познания и освоения действительности.

Таковым же левополушарным способом характеризуется огромная масса людей, пребывающих в **начальной фазе** развития абстрактно-логического мышления, то есть находящихся на этапе, на котором они проходят жизненную школу обучения логически мыслить, находить противоречия и причинно-следственные зависимости.

Данная начальная фаза развития левополушарного мышления выступает своеобразной левополушарной акцентуацией, то есть характеризуется развитием левополушарной психики в ее крайнем (акцентуированном), близком к патологическому, выражении. Находящиеся в этой фазе

развития люди являются носителями так называемого "**биполярного мышления**" ("клипового", "скользящего", "мозаичного" мышления), под которым понимают когнитивно-эмоциональную направленность мышления человека на двойственность, максимализм, догматизм, фрагментарность, кластерность, клиповость, мозаичность восприятия и освоения действительности, которая при этом атомизируется, поляризуется и расщепляется на "черное и белое", "ваших" и "наших".

Высшей целью развития человека и общества выступает гармоничная группа людей, которая объединяет правый и левый аспекты социума. К этой группе, условно говоря, можно отнести интеллигенцию, которая, говоря языком синергетики, с одной стороны, выступает эволюционным аттрактором этого процесса.

С другой стороны, представляя собой вполне конкретную часть населения того или иного социума, представители интеллигенции должны выполнять роль организующего и управляющего ядра общества. Эта роль проистекает из нейтрально-интегральной, межполушарной природы мышления, познания и освоения мира интеллигентом, который в силу этого претендует на лидирующее положение в социуме: одним из наиболее существенных принципов общей теории влияния, которую мы разрабатываем, можно считать тот, согласно которому управляющий субъект (фактор, элемент), оказывающий воздействие на свое окружение (систему), характеризуется повышенным уровнем разнообразия, а поэтому гибкости, нейтральности (Н. Винер, У.Эшби), креативности, хаотичности, открытости неопределенности.

В древности на Востоке к управлению государством приглашались духовные подвижники, творческие личности, которые характеризовались, прежде всего, непрагматической и отмеченной выше нейтрально-парадоксальной, мистической жизненной установкой. Поэтому данные подвижники не преследовали эгоистически-материальных целей в процессе управленческой деятельности. Что и делало их идеальными управителями.

ЛИТЕРАТУРА

- Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>
- Вознюк А.В., Педагогіка альтернатив // «Академія Тринітаризма», М., Эл № 77-6567, публ.22633, 20.10.2016
- Вознюк О.В. Педагогіка альтернативних ціннісних орієнтацій // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васильківської]. – К. : Вид-во Інституту обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 188 с. – С. 15-24.
- Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство "Питер", 2000 – 307 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.
- Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.
- Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с.
- Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.
- Кудаев М.Р. Дидактический материал для самоподготовки к аттестации по педагогике. Учебное пособие / М.Р. Кудаев. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 240 с.
- Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
- Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
- Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю.А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.
- Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.

3.17. ПРОБЛЕМОЦЕНТРИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИКА

Пять мудрецов заблудились в лесу. **Первый** сказал: "Я пойду влево – так подсказывает моя интуиция". **Второй** сказал: "Я пойду вправо – недаром считается, что "право" от слова "прав". **Третий** сказал: "Я пойду назад – мы оттуда пришли, значит, я обязательно выйду из лесу". **Четвертый** сказал: "Я пойду вперед – надо двигаться дальше, лес непременно закончится, и откроется что-то новое". **Пятый** сказал: "Вы все не правы. Есть лучший способ. Подождите меня". Он нашел самое высокое дерево и взобрался на него. Пока он лез, все остальные разбрелись – каждый в свою сторону. Сверху он увидел, куда надо идти, чтобы быстрее выйти из лесу. Теперь он даже мог сказать, в какой очередности доберутся до края леса другие мудрецы. Он поднялся выше и смог увидеть самый короткий путь. Он оказался над проблемой и решил задачу лучше всех! Он знал, что все сделал правильно. А другие – нет. Они были упрямы, они его не послушали. Он был настоящим мудрецом! Но это не все – потому что... **Он ошибался. Все поступили правильно.** Тот, кто пошел влево, попал в самую чащу. Ему пришлось голодать и сражаться с дикими зверями. Но он научился выживать в лесу, стал частью леса и мог научить этому других. Тот, кто пошел вправо, встретил разбойников. Они отобрали у него все и заставили грабить вместе с ними. Но через некоторое время он постепенно разбудил в разбойниках то, о чем они забыли – человечность и сострадание. Раскаяние некоторых из них было столь сильным, что после его смерти они сами стали мудрецами. Тот, кто пошел назад, проложил через лес тропинку, которая вскоре превратилась в дорогу для всех желающих насладиться лесом, не рискуя заблудиться. Тот, кто пошел вперед, стал первооткрывателем. Он побывал в местах, где не бывал никто, и открыл для людей прекрасные новые возможности, удивительные лечебные растения и великолепных животных. Тот, кто влез на дерево, стал специалистом по нахождению коротких путей. К нему обращались все, кто хотел побыстрее решить свои проблемы, – даже если это не приведет к развитию. Так **все пятеро мудрецов выполнили свое предназначение.** Умей подняться выше и увидеть короткий путь. Умей разрешить другим идти собственным путем. Умей признать мудрецами всех – каждый путь важен и достоин уважения. А еще... Умей заглянуть за финал – там всегда есть продолжение.

СУЩНОСТЬ

Цитата из книги Р.Кийосаки и Д.Трампа "Почему мы хотим, чтобы вы были богаты": "В 1969 году в рамках системы просвещения было проведено исследование, которое продемонстрировало эффективность различных типов обучения. На базе материалов исследования был создан "Конус обучения". Из него видно, что наименее продуктивным средством обучения является чтение и лекции, а наиболее эффективным – практическая работа. Между ними занимают положение методы, имитирующие реальный опыт. Не кажется ли вам парадоксальным, что наша система образования все ещё использует в процессе обучения главным образом чтение и лекции? И это при том, что "конус обучения" известен уже с 1969 года!"

Если главной особенностью творческой личности является способность оперировать неопределенностью, быть открытым парадоксу, абсурду, то одним из главных инструментов формирования такой личности выступают проблемы, задачи, которые создают ситуации неопределенности. В этой связи можно говорить о **проблемоцентрированной педагогике** (или педагогике решения проблем).

СОДЕРЖАНИЕ

Творчество, как показывают исследования, – это способность человека соединять воедино факты, смыслы, состояния, что позволяет достичь системного (сверхаддитивного, эмерджентного) эффекта целого, когда свойства элементов, которые входят в состав целого, не сводятся к свойствам

целого, то есть при соединении нескольких элементов в органичное целое их параметры когерентным образом суммируются, когда дважды два может дать пять и больше (эмерджентность означает принципиальную несводимость свойств системы к сумме свойств ее составляющих частей и выводимость из последних свойств целостного объекта). Соответственно, у человека, который творческим образом генерирует целостные смыслы, должен увеличиваться энергетический тонус его организма. Данный вывод подтвержден экспериментально: "Когда участники эксперимента решали задачи, требующие творческого подхода, приборы регистрировали у них... снижение биоэлектрической активности мозга, как это бывает в состоянии полного покоя, даже дремоты. Впрочем, не у каждого, а лишь у тех, чей творческий потенциал достаточно высок. У них такая работа не то что: утомления не вызывала – они словно отдыхали в ней. Более того – активность мозга в это время была даже ниже, чем в расслабленном пассивном состоянии. Как будто интенсивный труд творческим личностям давался легче, чем отдых" [Дмитрук, 1989, с. 33].

А.А. Овчаров: НОРМАТИВНОСТЬ – средство социальной регуляции поведения индивидов и групп. С помощью социальных норм общество и социальные группы направляют, контролируют, регулируют и оценивают поведение отдельных индивидов. Под нормативностью также следует понимать как внутренние, так и внешние нормы. Внутренние нормы – это то, что связано с ментальностью, формирующей те или иные морально-этические установки и ценности. Внешние нормы вырабатываются с учетом социальной структуры общества, интересов группы, системы общественных отношений и т.д. Нормы обеспечивают функции интеграции, упорядочивания и поддержания существующей системы общественных отношений с помощью оценок поведения членов группы и мотивации. КРЕАТИВНОСТЬ – творческая деятельность, порождающая качественно новый продукт – материальный или интеллектуальный. Одним из условий развития творчества является свобода критики, творческих дискуссий, обмена и борьбы мнений. Креативность, как видим, является признаком, противоположным нормативности, так как свобода творчества и плюрализм идут вразрез с установленными нормами и правилами, если они жёстко фиксированы в определённых типах организаций, где это закономерно и желательно (например, в армии, органах правопорядка и т.д.). В свою очередь, в организациях, связанных с наукой и искусством, нормативность является качеством, препятствующим творческому поиску новых оптимальных решений. ИНТЕГРАТИВНОСТЬ. Процессы интеграции всегда предусматривают разнообразие элементов системы как условие их объединения. Возрастание интегративных свойств системы понижает устойчивость структуры и, соответственно, стабильность самой системы, препятствуя тем самым возникновению новых функций и ограничивая адаптивные качества. Устойчивость структуры способствует полифункциональности системы и является основной характеристикой высоты ее организации. Интегративность системы можно рассматривать как комплекс отдельных социальных, политических, экономических, культурных факторов, способствующих следующим процессам: а) объединению индивидов и групп в коллектив; б) возникновению феномена сплоченности; в) формированию группового этоса; г) установлению оптимальных связей между социальными институтами. ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОСТЬ. Противоположным признаку "интегративность" является признак "дифференциальность" – разделение, расчленение социального целого на части и эволюция от простого к сложному, в данном контексте разобщенность, автономность.

Если главной особенностью личности является способность оперировать неопределенностью, быть открытым парадоксу, абсурду, то одним из главных инструментов формирования личности выступают проблемы, задачи, которые создают ситуации неопределенности. В этой связи можно говорить о **проблемоцентрированной педагогике** (или педагогике решения проблем).

При этом решение задач прямо касается достижение человеком успеха в его жизни. Так, в школе развития и гармонизации человека, которой руководит **М.С. Норбеков**, выпускникам предлагается такая творческая задача: в чужом городе без копейки денег и не нарушая закон нужно за две недели купить квартиру.

А.И. Фурсов: "Лет 20 назад в один из наших академических институтов приехала немка с диссертацией на специфическую тему — она исследовала структуры русской повседневности и анализировала те ситуации, когда русские используют некие предметы не по назначению. Ну, например, вы приходите в бухгалтерию. В чём там цветы держат? Разрезается бутылка пластиковая, туда земля — и вот он цветочек. Или, скажем, замок на сарае, чтобы туда не лила вода, отрезается

пластиковая бутылка, прибивается гвоздем, и она его закрывает. **Немка называла это явление варварством, потому что цивилизация, по ее мнению, это когда вещь четко используется по своему назначению, функция жестко привязана к субстанции.** У нас же — "назови хоть горшком, только в печку не суй". По нашему ТВ в рамках передачи "Пока все дома" была даже такая рубрика — "Очумелые ручки". Это игра слов: очумелые и очень умелые. Рубрика демонстрировала исключительную смекалку, приспособливающую под разнообразные функции те предметы, которые исходно предназначались для совсем другого. Именно русская смекалка помогала нам побеждать во многих войнах, включая Великую Отечественную. Нестандартность мысли и поведения обусловлена суровыми природными условиями, сменой времен года, коротким сельскохозяйственным сезоном, особыми историческими условиями, постоянно заставлявшими искать способы выживания — и побед над обстоятельствами и превосходящим противником: богатые и сытые европейцы с подобными проблемами в подобном масштабе не сталкивались. Отсюда возведенный в норму конформизм" (http://rusnext.ru/recent_opinions/1516708923).

МЕТОДИКА

Приведем **примеры решения творческих проблем, задач.**

ПРИЧИНА ПОВЕДЕНИЯ КОШКИ.

Моим родственникам их знакомые в связи с переездом подарили свою любимицу — почти взрослую кошечку. В семье родственников кошечку приняли с радостью. Однако вскоре кошечка стала оставлять свои какашки на постелях хозяина и хозяйки. Столкнувшись с этой проблемой, те были в отчаянии, не зная, что и думать, полагая, что кошечка мстит им за что-то. Никто ничего не мог посоветовать. Однако вскоре родственники нашли решение проблемы на одном из интернетовских форумов.

Решение.

Оказывается, для решения данной проблемы следует знать особенности поведения представителей семейства кошачьих, которые прячут свои испражнения в грунт потому, что хотят скрыть свои следы. Исходя из этого можно сделать вывод, что кошечка была неудовлетворенна той лаской, которую ей оказывали новые хозяева. Для этого она стала транслировать им свое послание: "я вас не боюсь, я не скрываюсь от вас посредством сокрытия своих испражнений, я открыта вам и хочу такого же открытого (и ласкового) обращения со мной". Таким образом, процедура зарывания кала реализует функцию безопасности. Если кошка кладет кал на постель — лежбище — своих хозяев, она хочет сообщить, что их не боится, полностью доверяет и желает быть с ними одним целым.

ЗАДАЧА, СВЯЗАННАЯ С ОПРЕДЕЛЕНИЕМ АБСОЛЮТНОГО (ПЕДАГОГИЧЕСКОГО) АВТОРИТЕТА (В ЧАСТНОСТИ, АВТОРИТЕТА А.С.МАКАРЕНКО), ВЫСТУПАЮЩЕГО ДВИЖУЩЕЙ СИЛОЙ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЦЕССА²²⁵.

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 сформировал развивающе-воспитательную среду, которая имела мощный "солитонный" ресурс самоподдержки и гармонизации, подобно нашей Вселенной, являющейся весьма устойчивой 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, лишённые этого

²²⁵ 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 плохо, и до прихода врача скончался. После вскрытия тела оказалось, что сердце его, как яблоко, разорвано на две половинки...

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 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.

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 16-18 лет (представляющие более-менее зрелые преступные элементы):

"Четвертого декабря в колонию прибыли первые шесть воспитанников и предъявили мне какой-то сказочный пакет с пятью огромными сургучными печатями. В пакете были "дела". Четверо имели по восемнадцати лет, были присланы за вооруженный квартирный грабеж, а двое были помоложе и обвинялись в кражах. Воспитанники наши были прекрасно одеты: галифе, щегольские сапоги. Прически их были последней моды. Это вовсе не были беспризорные дети".

Как видим, в колонию прибыли четыре восемнадцатилетних молодых человека (двое оставшихся были чуть моложе). Даже по меркам нашего времени прибывшие были вполне взрослыми людьми, не говоря уже о том, что в условиях Гражданской Войны люди выросли еще раньше.

Вот как пишет об этих преступных элементах один из исследователей педагогической деятельности А.С.Макаренко:

"Аркадий Гайдар в гораздо более молодом возрасте стал командиром военного отряда в Красной Армии. Что же говорить о полупартизанских или полубандитских отрядах, которые действовали в то время на Украине, где подобные "детшки" были полноправными участниками боевых действий: сам Макаренко упоминает, что в его колонию направляли "махновцев" соответствующего возраста. То есть, по крайней мере, некоторые из колонистов Макаренко участвовали в боевых действиях. Но и те, кто избежал подобной участи, также вряд ли мог относиться к "детской категории". Воровская жизнь тоже не особенно оставляет место для "детства", тем более что в "анамнезе" воспитанников упоминаются не просто кражи, но и грабежи.

В общем, "контингент", который достался педагогу, представлял собой, во многом, собрание уже сформировавшихся личностей, причем имеющих явно антисоциальное мировоззрение. Вряд ли эту категорию граждан можно было запугать "двойкой", выговором, вызовом родителей (которых, к тому

же, у большинства и не было), лишением стипендии и тому подобными методами. Более того, для огромного числа из прибывших и тюрьма уже не казалась чем-то особенно страшным, поскольку они неоднократно ее посещали. Для любого другого общества это были бы явные отбросы, с которыми разговор был короткий – упрятать подальше, чтобы не мешали "приличным людям". Но для молодой Советской республики важен был каждый человек, и она создавала различные учреждения для возвращения бывших уголовников к нормальной жизни. Руководителем одного из подобных учреждений и стал Антон Семенович Макаренко. Перед ним стояла практически невыполнимая задача: перевоспитать поступающих к нему беспризорников, так называемых малолетних преступников, в советских граждан" (<http://www.kramola.info/vesti/rusy/kak-sovetskiy-pedagog-makarenko-menyal-socium>).

И вот эти "малолетние преступники", а на самом деле достаточно "закоренелые преступники" 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 Задоровым был поворотным пунктом. Нужно правду сказать, я не мучился угрызениями совести. Да, я избил воспитанника. Я пережил всю педагогическую несурзность, всю юридическую незаконность 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 боится 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 возмездие 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.

Решение.

А.С.Макаренко стал для первых "преступных элементов" непревзойденным 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 научился 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.

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 твоём 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 ребятами. 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.

ПОЧЕМУ МАЛЕНЬКИЕ ДЕТИ ПЕРЕД СНОМ ЧАСТО КАПРИЗНИЧАЮТ И ПЛАЧУТ

Очень часто маленькие дети перед тем, как засыпать капризничают, плачут, проявляя некоторое возбуждение. Причина данного поведения может связываться с различными факторами: перевозбуждением, страхом, что во время сна он будет один и др.

Решение.

Эмоциональные процессы, как и все без исключения процессы во Вселенной, подчиняются принципу волны, то есть они колеблются: повышаются и снижаются с течением времени. Поэтому всякое торможение и снижение психоэмоционального напряжения должно сопровождаться его повышением. Поэтому перед сном, когда наблюдается усиление процессов торможения, у детей на короткое время (у детей психоэмоциональные процессы, в отличие от взрослых, обычно протекают более интенсивно) наблюдается определенный психоэмоциональный всплеск.

ЗАГАДКА СТОКГОЛЬМСКОГО СИНДРОМА

Данный феномен, не включённый ни в одну международную систему классификации психиатрических заболеваний, описывает травматическую связь, в основе которой находится взаимная или односторонняя симпатию, возникающая между жертвой и агрессором в процессе захвата, похищения и/или применения (или угрозы применения) насилия. Считается, что под воздействием колоссального психологического шока заложники (мученики) начинают сочувствовать своим захватчикам, оправдывать их действия, и в конечном счете отождествлять себя с ними, иногда перенимая их идеи, что может приводить к тому, что они начинают считать свою жертву необходимой для достижения "общей" цели. Данный синдром, который иногда имеет место на бытовом уровне, известно также и под такими терминами, как "синдром идентификации заложника" (*Hostage Identification Syndrome*), "синдром здравого смысла" (*Common Sense Syndrome*), "стокгольмский фактор" (*Stockholm Factor*), "синдром выживания заложника" (*Hostage Survival Syndrome*) и др.

Авторство термина "стокгольмский синдром" приписывают криминалисту Нильсу Бейероту (*Nils Bejerot*), который ввёл его во время анализа ситуации, возникшей в Стокгольме во время захвата заложников в августе 1973 года. Механизм психологической защиты, лежащий в основе стокгольмского синдрома, был впервые описан Анной Фрейд в 1936 году, когда и получил название "идентификация с агрессором". Некоторые исследователи полагают, что стокгольмский синдром является не психологическим парадоксом, не расстройством (или синдромом), а скорее нормальной реакцией человека на сильно травмирующее психику событие²²⁶.

Решение.

Предсмертное критическое состояние, вызывающее прилив энергии, может приводить к тому, что человек начинает любить окружающую среду, в том числе и людей, причастных к его гибели, о чем иногда повествуют некоторые писатели. В момент смерти в кровь выбрасываются недифференцированные клетки крови. Такой всплеск энергии приводит и к тому, что у повешенных мужчин наблюдается семяизвержение, вызванное повышением энергетического тонуса, имеющем место в смертельно критические моменты существования человека: ведь если данный тонус в состоянии умирания должен упасть до самой нижней, нулевой, отметки, то синусоида колебаний энергетического тонуса перед этим падением в нуль должна подняться до своих наивысших показателей.

По этой же причине в госпиталях у умирающих солдат фиксируется повышение сексуальной активности (эрекция члена), поскольку повышение энергетического тонуса зачастую приводит к эскалации базальной (фундаментальной, глубинной) активности организма – сексуальной.

В целом, можно сделать парадоксальный вывод: процесс нормального (не насильственного) умирания организма, сопровождающийся необычайным повышением его жизненного тонуса, сопровождается состоянием высшего блаженства²²⁷, которое данный организм когда-либо испытывал – это есть закономерный и вполне логический итог жизни человека, который при рождении также испытывает необычайный прилив энергии.

ПОЧЕМУ В НЕКОТОРЫЕ РЕСТОРАНЫ НЕ ПУСКАЮТ МУЖЧИН БЕЗ ГАЛСТУКА

Речь идет об феномене дрескода, который предполагает определенный стиль одежды для тех, кто хочет посетить культурные мероприятия – театр, балл, а также и некоторые рестораны.

Решение.

Здесь работает механизм умаления свободы, иллюстрацией чего может служить житейский случай, когда бодливая и не в меру свободолюбивая корова создавала проблемы для ее хозяйки. Тогда последняя применила метод "захраповывания", она обвязывала морду коровы веревкой с тем, чтобы корова не могла открыть рта. Потеряв одну из основных степеней свободы, корова теперь уже покорно позволяла выводить себя на пастбище.

Таким же образом в свое время в некоторые рестораны не пропускали мужчин без галстуков, которые по-видимому, служили механизмом утихомиривания не в меру буйных пьяных субъектов, ибо человек в галстуке связывает это состояние с культурными социальными нормами, которых нужно придерживаться.

И вообще, чувство свободы от социальных норм коренным образом изменяет человека: в одном из штатовских ресторанов перестали подавать меню, содержащим цены на блюда. Посетителям предлагали заплатить за посещение ресторана ту сумму, которой, по их мнению, заслуживает ресторан. В результате доходы ресторана увеличились чуть ли не вдвое.

²²⁶ James T. Turner. Factors Influencing the Development of the Hostage Identification Syndrome // *Political Psychology*, Vol.6, No.4, 1985, pp.705-711; Arthur Slatkin. The Stockholm Syndrome Revisited // *The Police Chief Magazine*, Vol.LXXV, No.12, December 2008; "Stockholm syndrome": psychiatric diagnosis or urban myth? // *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Volume 117, Issue 1, pages 4-11, January 2008; Курт Бартол. Психология криминального поведения. – М.: Olma Media Group, 2004. – С. 289. – 352 с.

²²⁷ В подавляющем большинстве случаев после клинической смерти у людей в памяти остаются в основном положительные эмоции, даже если к этой стадии привели очень болезненные повреждения. К такому выводу пришли бельгийские учёные, проанализировавшие рассказы переживших это явление пациентов и сопоставившие их с активностью мозга в бессознательном состоянии. Люди, имевшие столь необычный опыт, описывали его как богатое эмоциями переживание с ощущениями, не соответствующими телесным, и туннелями света (<http://www.vesti.ru/m/doc.html?id=1734170>).

Как писал Франсуа де Ларошфуко, "размышлять о смерти – значит размышлять о свободе. Кто научился умирать – тот научился быть рабом, и нет в жизни зля для того, кто постиг, что потерять жизнь – не зло".

ДЛЯ ЧЕГО ЛЮДИ СМОТЯТ ФУТБОЛ И ДРУГИЕ СПОРТИВНЫЕ СОРЕВНОВАНИЯ?

Футбол и другие массовые зрелища выступают не просто зрелищами, но событиями, которые часто несут глубокий и фундаментальный смысл для существования человека и общества. Возникает вопрос об этом смысле.

Решение.

В соответствии с холистичной парадигмой здоровья, все взаимосвязано, поэтому существует определенное количество фундаментальных звуков, которые человек использует и которые соответствуют фундаментальным же физическим движениям, а также фундаментальным движениям мысли, схемам кристаллизации образов и др. Поэтому динамическая практика (даже виртуальная, на идеомоторном уровне) вызывает стойкие положительные изменения в организме – известен терапевтический метод: человек представляет на своем внутреннем экране человечка, который делает всевозможные сложные акробатические упражнения (каждый день по 20 минут). После недели-другой наступает излечение от многих болезней.

В "*Фактах*" (12 февраля 1999 г.) можно прочесть следующее: оказывается, наши мышцы укрепляются не только благодаря упорному выполнению физических упражнений. То же самое происходит, если всего лишь настойчиво думать о тренировках. В эксперименте, проведенном специалистами по спортивной медицине во главе с психологом Дэвидом Смитом, участвовали две группы студентов. В одной студенты тренировали мышцы пальцев рук, сжимая экспандер, а в другой (контрольной) – студенты регулярно представляли себе в мыслях это занятие. Когда через четыре недели интенсивных реальных и "виртуальных" тренировок замеры мышечную силу пальцев у тех и других, то оказалось, что она существенно увеличилась у испытуемых обеих групп.

Таким образом, если человек глубоко причастен к физическим действиям, происходящим на стадионе, он на внутреннем идеомоторном уровне повторяет движения спортсменов, что положительным образом сказывается на его здоровье.

Другая не менее важная причина важности приобщения людей к массовым действиям состоит в феномене *слабых экологических связей*, обеспечивающих психоматериальное единство жизни, формы которых обнаруживают универсальные "программы обучения", а мозг человека может пониматься как "полевой компьютер"²²⁸ [Казначеев, Спиринов, 1991, с. 102-104], имеющий как индивидуальный, так и коллективный характер, о чем свидетельствует предположение, согласно которому группы протогомид (ранние человеческие популяции, "человекостай") существовали в условиях единой полевой организации, объединяющей ансамбли нейронных констелляций головного мозга каждого члена таких групп, которые "могли функционировать как единый неделимый "организм" на некоторой территории" [Казначеев, Спиринов, 1991, с. 120-124]. Это способствовало возникновению "разумной формы живого вещества", соотносимой с ноосферой В.И. Вернадского, коллективным бессознательным К. Юнга и проч. "Развитие труда, культуры, социальной, семейной организации привело к тому, что первичные полевые формы разумного живого вещества, – пишет В.П. Казначеев, – "погрузились", "замаскировались" в новых социальных доминантах", сохраняясь в рамках мифолого-религиозного мышления и деятельности. При этом "каждый из нас в своем жизненном цикле проходит стадию интенсивного погружения в полевую организацию – в эмбриональный период, затем в раннем детстве до трех-пяти лет" В дальнейшем полевые взаимодействия нивелируются "системами современного воспитания, обучения, усвоения правил жизни (социальных ролей)". Ранняя полевая форма жизни, как пишет В.П. Казначеев, обязана своим существованием "слабым экологическим связям", а реализация свойства полевой организации в ранних человеческих популяциях связана с мифологическим целостно-полевым мирозерцанием древних, сочетающимся с обрядами – "синкретическими действиями", одно из которых – "триумфальная церемония", которую исследует К. Лоренц. "Эта церемония, состоявшая в отработанных массовых проявлениях "героического энтузиазма" (ритуальный триумфальный крик), была связана с большими психофизическими затратами, – пишет В.П. Казначеев, – и, несомненно, активизировала полевую организацию по крайней мере раннего человека". Аналоги же триумфальной церемонии можно

²²⁸ В связи с этим интересной представляется информация о "*методе раскрытия сверхвозможностей*" В. М. Бронникова [см. Петров, 1999], который, как утверждает автор метода, был исследован в ведущих научных учреждениях России (например, МГУ, Научно-исследовательский институт мозга РАН РФ и др.). Один из аспектов сверхвозможностей человека – формирование у человека *биокомпьютера*, который дает неограниченные перспективы для саморазвития. Это и возможность производить сложнейшие математические действия, способность видеть с закрытыми глазами окружающее пространство и человеческий организм изнутри, видеть структуры атомов, клеток (о чем пишет, к стати, и Ст. Гроф), развивать разные феноменальные способности человека: различные виды памяти – фотографическая, музыкальная, компьютерная, различные способности видения, нестандартные способы получения информации, такие, как сканирование пространства, телепатия и др. С его помощью можно осуществлять переводы текстов с иностранных языков, получать информацию из любой точки пространства и времени. Как утверждается, для организации стабильной работы биокомпьютера требуется включение в работу *правого полушария* головного мозга человека.

найти в явлениях современной массовой культуры, например в рок-культуре [Казначеев, Спириин, 1991, с. 120–124]. В психолого-педагогической области рассмотренные феномены соотносятся с такими образовательными стратегиями, как резонансное обучение, коллективные формы обучения, гипно-, суггесто- и релаксопедия и др.

В связи с этим отметим феномен “вызванных потенциалов” головного мозга, когда внешний ритм (в потоке музыки, речи и др.) может усваиваться по принципу положительной обратной связи человеческим мозгом, что может вызывать соответствующие эмоциональные состояния, могущие иметь суггестивно-гипнотическое влияние. Важно отметить, что на основе этого принципа основан один из механизмов психотронного оружия, когда данные суггестивно-гипнотические ритмы накладываются на электромагнитные волны (при помощи частотной модуляции) и используются с целью облучения тех или иных территорий.

Если несколько людей (как показали опыты Ульмана Линдбергера из института М.Планка в Берлине) принимают общее участие в генерации музыки (либо на музыкальных инструментах, либо в пении), то через некоторое время их энцефалограммы становятся неразличимыми.

Данный феномен отражает фундаментальную закономерность бытия, которую можно определить как **голографическая симметричность реальности**. Приведем пример. В акте вербального общения у человека, который слушает говорящего, на внутреннем идеомоторном уровне работают органы артикуляции, когда человек внутренне повторяет то, что слышит. При этом повторяются, дублируются все речевые характеристики говорящего, его тембр, мелодика, темп речи, когда можно говорить об особой гипнотической речи, характеризующейся особыми тембро-ритмическими характеристиками.

"Человек всегда обладал тесным контактом со своим окружением, особенно с человеческим окружением. Двое людей обращены лицом друг к другу и разговаривают – один говорит, другой слушает. Обычно мы думаем, что слушатель не активен. Но это не так... Это незаметно для внешнего восприятия, но совершенно очевидно для внутренней жизни: слушатель копирует все, что делает говорящий, даже движения голосовых связок, и соединяется со всем, что он говорит. Все, что вы слышите, вы проговариваете тонкими движениями голосовых связок и голосового аппарата, который активизируется при слушании речи. И есть определенная разница, обладает ли говорящий хриплым голосом и вам нужно копировать соответствующие движения или же голос у него приятный и плавный. С этой точки зрения человек участвует во всем происходящем, и поскольку это случается постоянно, то играет огромную роль в развитии человека" [Эппли, 2011, с. 130].

Подобным же образом в человеческом обществе реализуется и принцип "хлеба и зрелищ", когда наблюдаемая человеком двигательная активность других людей (и не только людей) может укореняться во внутренней психофизиологической структуре человеческого организма, а попросту, повторяться на уровне идеомоторных актов, оказывая те или иные – как лечебные, так и деструктивные – воздействия на организм человека, влияя на протекание организменных процессов.

ПОЧЕМУ ЕСТЬ ТРАДИЦИЯ НЕ ЗДОРОВАТЬСЯ ЧЕРЕЗ ПОРОГ

Люди как правило следуют традициям, хотя их смысл часто кажется абсурдным. Одна из таких традиций связана с опасением здороваться через порог.

Решение.

Иногда люди, входящие в комнату с определённой целью (взять, что-нибудь, например), испытывают провал в памяти, забывают, зачем пришли. Оказывается, причина этих странных провалов памяти связана с дверями. Психологи Университета Нотр-Дам (недалеко от Чикаго, США) обнаружили, что при прохождении через дверной проём в сознании срабатывает механизм, условно называемый "граница событий", который отделяет один набор мыслей и воспоминаний от другого, прямо как эпизоды в кино. Ваш мозг автоматически "отправляет в архив" те мысли, которые владели вами в предыдущей комнате, и очищает пространство для новых. "Границы событий" обычно помогают упорядочить наши мысли и воспоминания, поскольку мы постоянно передвигаемся и переключаемся на новые задачи.

Кроме того, можно говорить о специальном эффекте границы, которая обнаруживает парадоксальные свойства, ибо, как утверждает гештальтпсихология, нельзя определить, чему принадлежит граница: фону, фигуре, от которой она отделяет фон, им обеим, или никому. Как писал исследователь времени А.И. Вейник в книге "Термодинамика реальных процессов" (1991), время излучается на границах раздела сред, а учит синергетика учит, что на границах перехода одной системы в другую, то есть на границе между старым и новым, обнаруживается промежуточное бичуркационное динамическое метаморфозное состояние, в котором метасистема открыта резонансным влияниям внешней среды, особенно к сверхмалым влияниям мотивационного и коррекционного характера.

Поэтому люди, которые здороваются в дверях, могут оказывать друг на друга негативное влияние в силу возможного отрицательного отношения друг к другу.

ЗАДАЧА СПАРТАКА

Спартак был окружен и заперт римскими когортами на вершине Везувия. Впереди стояло огромное войско, позади – глубокая пропасть. Сложившаяся ситуация предполагала "единственный" очевидный выход – решающий бой, к которому и готовились его бойцы, сплетая из ивовых прутьев щиты. Спартака, прохаживающегося по лагерю, вдруг осенила мысль.

Решение.

Он приказал своим бойцам сплести из ивовых прутьев веревки и лестницы, по которым они спустились по скалам вниз. Они неожиданно ударили в тыл римским войскам и разгромили их, не понеся при этом потерь.

ЗАГАДКА АКБАРА

Однажды великий Акбар провел на полу линию и попросил своего мудреца Бирбала, чтобы тот сократил ее, не урезывая и не касаясь концов ее.

Решение.

Бирбал провел параллельно более длинную линию, и таким образом, не трогая линию Акбара, он сделал ее короче.

ЗАГАДКА СФИНКСА

Сфинкс обитала в окрестностях Фив в Древней Греции и задавала всем прохожим загадку: "Какое существо утром ходит на четырех ногах, в полдень на двух, а вечером на трех ногах?" Она душила и пожирала всех, кто был не в состоянии ответить.

Решение.

Человек – младенцем он ползает на четвереньках, взрослым ходит на двух ногах и в старости опирается на трость.

ЗАГАДКА ВОДИТЕЛЯ

По пути движения домой на своем автомобиле, вы проезжаете мимо автобусной остановки, на которой, среди людей, ожидающих автобус, вы видите: старушку, которую необходимо срочно доставить в больницу, а также своего хорошего друга и женщину своей мечты.

Решение.

Во-первых вы помогаете старушке сесть в машину и просите своего друга отвезти ее в больницу. После этого вы остаетесь на остановке с женщиной своей мечты и вместе ждете автобус.

ЗАГАДКА КУПЦА И ЕГО ДОЧЕРИ

Один неудачливый купец задолжал огромную сумму денег старому и коварному ростовщику, который предложил простить долг, если купец отдаст за него свою красавицу дочь. Купец и дочь отказались от этого предложения. Тогда хитрый ростовщик предложил, что пусть сама Судьба решит этот вопрос. Так в пустую сумку он положит черный и белый камушек, а девушка должна будет выбрать один из них. Если она выберет черный камушек, она станет его женой и долг отца будет прощен. Если же она выберет белый камушек – она останется с отцом и долг все равно будет отменен. В случае ее отказа от этого предложения, ее отец будет посажен в тюрьму. Купец с дочерью неохотно согласились. Дело происходило в саду ростовщика. Когда он нагнулся, поднял с дорожки и положил в сумку два камешка, девушка вдруг заметила, что оба они были черными. Затем коварный ростовщик предложил девушке вытащить камушек, который должен был определить судьбу отца и ее самой.

Решение.

Девушка взяла из сумки камушек и уронила его на насыпанную такими же камушками дорожку. При этом она сказала: "Ничего страшного, давайте заглянем в сумку и посмотрим на цвет камушка, который остался. Выбранный мной камушек должен быть противоположного цвета". Не желая быть уличенным в мошенничестве, ростовщик был вынужден согласиться и списать задолженность.

ПРОБЛЕМА ПРОЕЗДА АВТОМОБИЛЯ ПОД МОСТОМ

Автомобиль с установленным в кузове контейнером едет по дороге, ведущей под мост. Перед самым мостом водитель останавливается и замечает, что контейнер не может пройти под мостом, причем он не вмещается всего на 2 см.

Решение. Спустить шины на 2,5 см.

ПРОБЛЕМА В ТЕАТРЕ

В одном из парижских театров возникла проблема. Женщины сидели не снимая модных на то время высоких шляп. Это создавало трудности для зрителей и вело к уменьшению посещаемости театра. Директор театра нашел остроумный способ.

Решение.

Перед представлением директор вывесил объявление: "Руководство хотело бы избавить от неудобств пожилых дам. Они имеют право не снимать свои шляпы".

МУХА В ЧАШКЕ

Посетитель ресторана подозвал официанта и возмущенно воскликнул " В моем чае муха!". Официант ответил: "Я сейчас же принесу вам новую чашку чая." Он тут же вернулся с чаем, но через некоторое время посетитель вновь крикнул: "Но это та же самая чашка чая!" Как он догадался?

Решение.

Посетитель уже положил сахар в чай.

НАХОДЧИВЫЙ ГЕНЕРАЛ

Во время решающего сражения, японский генерал решил атаковать значительно превосходящую в численности армию противника. Он был уверен в победе, но многие его солдаты были полны сомнений. На пути к полю битвы, его армия сделала привал около религиозной святыни. После молитвы, генерал вынул монету и сказал: "Теперь я должен бросить жребий. Если выпадет орел, мы победим. Если решка, мы проиграем. Теперь отдадимся в руки Судьбы". Он подбросил монету и выпал орел. Солдат охватила радость. Преисполненные уверенности, они энергично атаковали противника и одержали победу. После битвы один из офицеров заметил генералу: "Никто не может изменить судьбу".

Решение.

"Совершенно верно", сказал генерал и показал ему монету, на которой с обеих сторон был изображен орел.

В ЛАС-ВЕГАСЕ ЖИЛ АБСОЛЮТНЫЙ НЕУДАЧНИК

Он всегда проигрывал. Вдруг он женился на красавице – миллионерше. Они стали каждый вечер ходить в казино и играть на рулетке. Она давала ему деньги, которые он, как всегда проигрывал. Но чем больше он проигрывал, тем больше она радовалась. Почему?

Решение.

Так как он был абсолютный неудачник, его жена всегда делала противоположные ставки и неизменно выигрывала...

КРУГЛЫЙ ИЛИ КВАДРАТНЫЙ?

Почему лучше использовать круглые крышки люков, а не квадратные?

Решение.

Круглые крышки не могут проваливаться, в отличие от квадратных, ребро которых меньше диагонали.

НАХОДЧИВЫЙ УЧИТЕЛЬ

Школьный учитель узнал, что его класс будет проверяться руководством. Как правило, инспектор задавал ученикам вопросы по грамматике и арифметике, а учитель выбирал ученика, который отвечал инспектору. Учитель искренне хотел, чтобы о его школе остались самые лучшие впечатления. Какие указания он дал детям, чтобы максимально увеличить вероятность того, что на каждый вопрос будет получен правильный ответ?

Решение.

Учитель попросил учеников, чтобы они все поднимали руку на каждый вопрос, независимо от того, знают ответ или не знают. Однако те ученики, которые знают правильный ответ должны поднимать правую руку, а те, которые не знают, – левую. Учитель каждый раз выбирал того, кто поднимал правую руку.

ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ ТЕМПЕРАТУРЫ НАСЕКОМОГО

Одному крупному научному институту была поставлена задача: Измерить температуру долгоносика, жука-вредителя. Длительные исследования и использование дорогостоящей аппаратуры не принесли успеха.

Решение.

Простой изобретатель решил эту задачу за 1 минуту с помощью термометра. Изобретатель наполнил стакан жуками-долгоносиками и вставил в него термометр. Температура всех жуков равнялась температуре каждого из них.

ТВОРЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ САРЫ БЕРНАР

Великая французская актриса Сара Бернар, находясь на вершине славы, обрела соперницу в лице Веды Оторо, которая почти сравнялась с ней по популярности, однако опережала по богатству. Однажды они должны были вместе присутствовать на светском приеме и Саре стало известно, что ее соперница собирается надеть на себя все свои драгоценности. Состязаться с ней было бесполезно. Что придумала великая актриса?

Решение.

Сара Бернар пришла на прием не надев ни единого украшения в сопровождении старой прислужницы богато украшенной драгоценностями. При этом на приеме оказалось только две женщины, блистающие дорогими украшениями.

ТВОРЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ НАПОЛЕОНА

В 1804 г. Наполеон Бонапарт пожелал принять титул императора для того, чтобы владеть, подобно своему кумиру Карлу Великому, огромной Западной империей. При этом, как и его знаменитый

предшественник, он должен был быть коронован папой Римским, в которого верили сотни миллионов людей, в том числе и французов. В то же время его гордость, военное могущество и недоверие к папе препятствовали желанию получить из его рук корону. Перед Бонапартом возникла реальная жизненная проблема, в основе которой лежало столкновение двух противоположных желаний: быть и не быть коронованным.

Решение.

Наполеон разрешил это противоречие со свойственной ему гениальностью: Бонапарт согласился на коронацию. Но после того, как папа Римский благословил корону, он взял ее и сам надел себе на голову. После этого Наполеон надел свой личный золотой лавровый венок, взял корону Карла Великого и коснулся ею головы своей жены Жозефины, ставшей перед ним на колени.

ЗАДАЧА ПРО "ДУРАЧКА"

Люди, приезжавшие в одну деревушку, часто удивлялись местному дурачку. Когда ему предлагали выбор между блестящей 50-центовой монетой и мятой пятидолларовой купюрой, он всегда выбирал монету, хотя она стоит вдесятеро меньше купюры. Почему он никогда не выбирал купюру?

Решение.

"Дурачок" был не так глуп: он понимал, что, пока он будет выбирать 50-центную монету, люди будут предлагать ему деньги на выбор, а если он выберет пятидолларовую купюру, предложения денег прекратятся, и он не будет получать ничего.

ЗАДАЧА ПРО ФИТИЛИ

У Вас есть два шнура (фитиля). Каждый шнур, подожженный с конца, полностью сгорает дотла ровно за один час, но при этом горит с неравномерной скоростью. Как при помощи этих шнуров и зажигалки отмерить время в 45 минут?

Решение.

Необходимо поджечь первый шнур одновременно с обоих концов - получаем 30 минут. Одновременно с первым шнуром поджигаем второй шнур с одного конца, и когда первый шнур догорит (30 минут), - поджигаем второй шнур с другого конца (оставшиеся 15 минут).

ЗАГАДКА ПРО ЯЙЦА

Считается, что есть веская причина, по которой у птичьих яиц один конец тупее другого. Что это за причина?

Решение.

Сферические и овальные яйца катились бы по прямой. Асимметричные же яйца, у которых один конец тупее, а другой острее, при скатывании стремятся катиться по кругу. Если яйцо лежит на краю обрыва или в другом ненадежном месте, стремление катиться по кругу, а не по прямой – большое преимущество.

ДЛЯ ЧЕГО МЕЖДУ РЕЛЬСАМИ ОСТАВЛЯЮТ ЗАЗОРЫ?

Решение.

Между стыками рельсов всегда оставляют пустые промежутки – зазоры. Делается это специально. Если зазоров не оставить и укладывать рельсы вплотную один к другому, железная дорога скоро придет в негодность. Дело в том, что все предметы при их нагревании раздвигаются во все стороны. Удлиняется и стальной рельс летом, когда его нагревает солнце. Если же не дать рельсам простора для удлинения, то, упираясь концами друг в друга с большой силой, они изогнутся вбок, вырвут удерживающие их костыли и искорверкают путь. В зимнюю пору происходит противоположное – сжатие рельса.

ЗАГАДКА ПОСТРАДАВШИХ В ДТП

В больницу Сент-Джеймс направляли всех пострадавших в результате несчастных случаев в городе. Больше всего было водителей и пассажиров, пострадавших в ДТП. Чтобы уменьшить их число, городские власти сделали обязательным пользование ремнями безопасности. Водители и пассажиры стали пристегиваться этими ремнями, но число ДТП осталось неизменным, а число пострадавших в них людей, которые поступали в больницу, даже увеличилось. Почему?

Решение.

Пользование ремнями безопасности уменьшило число погибающих при ДТП. Многие люди, которые без ремня безопасности погибли бы (и попали бы в морги), оставались в живых, но получали травмы, и им требовалось лечение. Поэтому число попадающих в больницу стало больше.

ПОЧЕМУ ВО ВРЕМЯ ЗАБАСТОВКИ ВРАЧЕЙ В ИЗРАИЛЕ КОЛИЧЕСТВО СМЕРТЕЙ СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ СНИЗИЛОСЬ

Решение

Все дело в том, что, как писал в своей статье один американский врач, "медицина здорова, пока мы больны". Это одна сторона данной проблемы. Другая связана с тем, что, как показал Р.Чалдини в книге "Психология влияния", пожары в далеких горных городках случаются крайне редко при условии сильных снегопадов, когда пожарные не могут быстро добраться до этих городков.

БЕССОННИЦА

Мужчина ночью долго ворочался в кровати и никак не мог заснуть... Потом он взял телефон, набрал чей-то номер, прослушав несколько длинных гудков – положил трубку и спокойно заснул. Вопрос: почему он до этого не мог заснуть?

Решение.

За стеной громко храпел сосед, который потом проснулся от телефонного звонка.

ВОДА В ТРУБЕ

Есть металлическая труба, проложенная под землёй, по которой течёт вода. Для устранения неполадок в работе системы, часть трубы раскопали и столкнулись с необходимостью определить, в какую сторону движется вода. Попытки выяснить это путём простукивания, на слух, завершились неудачей. Вопрос: как понять в какую сторону течёт вода в трубе? Нарушать герметичность трубы (сверлить, резать) нельзя.

Решение.

Эта задача решается очень просто. ТРИЗ предусматривает не только строгий алгоритм решения, но и чёткую проработку условий задания. Г. С. Альтшуллер всегда советовал перед началом работы попробовать сформулировать условия задачи другими словами. В нашем случае есть труба и вода, которая по ней движется. Воздействовать на трубу нельзя, значит нужно воздействовать на воду. Отсюда самое простое решение – нагреть трубу в одном месте, и по тому в какую сторону будет течь подогретая жидкость, нагревая и трубу, определить направление.

ЛЕКАРСТВА ДЛЯ КОСМОНАВТОВ

Не многим известно, что "морской болезнью" страдают не только моряки и путешествующие по морю, но и космонавты. Лекарства от данного недуга существуют, но есть оговорки по его применению в условиях космоса. Так, малые дозы нужно принимать часто, что неудобно, а большие – вредно. Как решить эту проблему?

Решение.

Противоречие заключается в необходимости подачи в организм нужного количества лекарства без постоянного отвлечения на этот процесс космонавта. Для его решения был применён метод маленьких человечков. Лекарство представили как толпу людей, желающих попасть в нужное место. Очевидно, что для совершенствования этого процесса нужна определённая организация – очередь, постепенное продвижение. Эту идею реализовали в препарате, придя к выводу, что он должен усваиваться по частям, а не сразу. По этому принципу и были изобретены таблетки со скополамином, помогающие космонавтам справиться с "морской болезнью". Они имеют форму плоского диска, который, как пластырь, крепится за ухом. При этом активное вещество вследствие диффузии нормировано попадает в организм.

ПРОБЛЕМА С ЛИФТОМ.

Мужчина живет на двенадцатом этаже здания. Каждое утро он берет лифт вниз к вестибюлю и покидает здание. Вечером, он садится в лифт, и, если в лифте кто-нибудь есть, или если в этот день идет дождь, то он доезжает на свой этаж. В противном случае, он идет до десятого этажа, выходит из лифта и поднимается на два этажа в свою квартиру пешком.

Решение.

Мужчина – карлик. Он не может достичь верхних кнопок лифта, но он может попросить людей нажать их для него. Он может также нажать их своим зонтиком.

КОРМ ДЛЯ РЫБОК

У вас есть аквариум с рыбками, которые питаются циклопами. Вам нужно уехать на несколько дней и решить проблему с кормлением. Попросить помочь вы никого не можете. Запустить много циклопов за один раз нельзя – рыбки их съедят, и всё равно будут голодать. Как поступить в этом случае?

Решение.

Бытовая ситуация, с которой (с возможными вариациями – кошки, попугаи и т.д. вместо рыбок) сталкивался каждый. По аналогии с предыдущей задачей становится очевидным, что приток корма в аквариум должен быть постоянным. Другими словами, в данном случае ИКР – независимое статическое поступление корма. Как это сделать? Решением может служить перегородка аквариума стенкой из органического стекла с небольшими отверстиями – достаточными для движения циклопов сквозь них и, в то же время, ограничивающие движения рыбок на "сторону циклопов".

ИСТОРИЯ ИЗОБРЕТЕНИЯ ДУГОВОЙ ЛАМПЫ ИЛИ ЗНАМЕНИТОЙ СВЕЧИ

Согласно этой истории, Яблочков в течение трех лет бился над изобретением механизма, сближающего концы угольных электродов, постоянно сгорающие в пламени вольтовой дуги.

Решение.

Идея решения появилась "случайно", когда Яблочков сидел в кафе, машинально крутил в руках два карандаша и они легли параллельно. На идее параллельно расположенных тлеющих бревен основан один из

типов долгогорящих костров. Такие костры не требуют постоянного присмотра, подкладки дров и издавна использовались человеком.

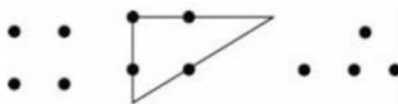


ЗАДАЧА С ЗАЧЕРКИВАНИЕМ ТОЧЕК

Испытуемому дается лист бумаги, на котором изображены четыре точки, расположенные в углах воображаемого квадрата. Испытуемый должен, не отрывая руки от бумаги, перечеркнуть эти точки тремя прямыми так, чтобы вернуться к начальной точке.

Решение.

Как правило, люди не могут быстро решить эту задачу. Причина, по-видимому, заключается в том, что человек попадает в "западню" собственных стандартных представлений и неявных условий, заданных им самим. В частности, привычный опыт долгое время не позволяет большинству испытуемых "вырваться" за рамки внешнего контура воображаемого квадрата. Как только человек преодолевает это ограничение, задача решается. Каждый читатель этих строк может проверить данную гипотезу на своих знакомых, предложив им четыре точки, расположенные так, как на рис.



ПОЧЕМУ В ЦЕРКВЯХ ЖЕНЩИНЫ ПОКРЫВАЮТ ГОЛОВЫ

Решение.

В Древней Руси девицам было разрешено ходить с непокрытой головой, а замужние женщины должны были покрывать голову платком потому, что запах феромонов, которые концентрируется в волосах, у девушек должен привлекать женихов (только не в церкви), а взрослые женщины должны скрывать свой запах от посторонних.

ПОЧЕМУ МУЖЧИНАМ НРАВЯТСЯ ЖЕНЩИНЫ, У КОТОРЫХ РАСШИРЕННЫ ЗРАЧКИ

Решение.

Препарат Атропин, который применяется для расширения зрачков, делают из растения под названием "белладонна". А слово "бела донна" в переводе с итальянского означает "красивая женщина". Это название растение получило сотни лет назад – женщины закапывали его сок в глаза, чтобы сделать свой взгляд более соблазнительным. И не только. У возбужденного человека зрачки расширены. А мужчинам нравятся возбужденные женщины, повышенный эмоциональный тонус которых является их ресурсом: "Беспокойная я, успокой ты меня". Данный феномен иллюстрируется экспериментом. Мужчинам показывали фотографии женщин и те из них воспринимались как более привлекательные, значки глаз которых были более расширены. Поскольку расширенные зрачки выступают показателем эмоциональной возбудимости (это воспринимается человеком на подсознательном уровне как реакция возбуждения), то женщины с расширенными зрачками воспринимаются в данном случае как более желанные сексуальные объекты в силу их возбудимости и готовности к сексуальному контакту. Исследования показали, что размер зрачков увеличивается, когда мы смотрим на приятные и интересные изображения, и зрачки сужаются, когда изображение нам неприятно.

В связи с этим приведем эксперимент: В Нью-Йорке девушки брали интервью у мужчин (в виде социологического исследования) и после интервью давали свой телефон мужчинам с тем, чтобы те позвонили и обсудили результаты исследования. Если интервью брали в обычном месте (на улице, вокзале и др.), то звонили около 20-30 % мужчин, но если интервью брали на подвесном мосту, то звонили уже около 80 % мужчин. Данный феномен можно объяснить тем, что на подвесном мосту – довольно опасном месте – человек может испытывать страх, эмоциональное возбуждение. В этом состоянии все объекты воспринимаются человеком повышено эмоциональным образом (позитивные объекты воспринимаются как более позитивные, а негативные – как более негативные). В состоянии данного эмоционального подъема случае девушки воспринимались мужчинами как более желанные сексуальные объекты. Данный феномен находит объяснение в контексте информационной теории эмоций П.В. Симонова [Симонов, 1987], согласно которой любая неопределенная ситуация, а также отсутствие актуальной информации о том или ином значимом для человека событии или объекте реальности приводит к повышению уровня его эмоционального возбуждения, то есть создает психофизиологические предпосылки для эмоционального резонанса, на волнах которого может возникнуть любовное чувство (характеризующееся эмоциональной же возбудимостью), а также может быть проведено соответствующее внушение.

Несколько лет назад учёные провели один любопытный эксперимент. Мужчинам показали множество женских фотографий. Хитрость заключалась в том, что среди них попадались одни и те же снимки, только цвета платьев были изменены компьютером. Логично было бы заключить, что если одна и та же женщина, да ещё и снятая в одном и том же ракурсе, не приглянулась мужчине в платье одного цвета, она должна показаться ему такой же мало привлекательной и в платье другого цвета. Ничего подобного. Оказалось, что в красной "упаковке" все женщины кажутся сильному полу значительно краше.

Ещё одно, более свежее исследование показало, что женщины не менее падки на красный цвет, чем мужчины. Учёные не стали выдумывать велосипед и провели с дамами тот же эксперимент с фотографиями, только, естественно, на этот раз мужскими. Результат тот же. Красный цвет победил. Однако тут у науки нашлось другое объяснение. Поскольку красный ассоциируется с агрессией, женщины склонны воспринимать мужчин, одетых в этот цвет как более сильных, властных, успешных и сексуальных.

ПРИЧИНА, ПО КОТОРОЙ ЛЮДИ ОТДАЮТ ПРЕДПОЧТЕНИЕ ТОВАРАМ В МЕНЬШЕМ АССОРТИМЕНТЕ

В одном исследовании, проводимом в супермаркете, исследователи представили участникам 6 видов джема, а затем 24 вида джемов. И хотя люди чаще останавливались у прилавка с 24 видами джема, они в 6 раз чаще покупали джем на прилавке с 6-ю видами джема.

Решение.

Первое: большее количество выборов вызывает большую неопределенность и, согласно информационной теории эмоций П.В.Симонова, генерирует эмоции, то есть стрессы. Поэтому люди стремятся избегать стрессорные ситуации, связанными с выбором. Второе, меньше выборов (6 видов джема) сигнализирует об ограниченных ресурсах, поэтому на всякий случай, люди начинают покупать джемы в таких условиях.

ПОЧЕМУ СМЕРТНОСТЬ СРЕДИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ ВОЗРАСТАЕТ В ГОДЫ ПОВЫШЕНИЯ БЛАГОСОСТОЯНИЯ

В статье, опубликованной в *"Journal of Epidemiology and Community Health"*, содержатся данные о том, что рост уровня смертности среди пожилых граждан совпадает с периодами экономического роста в индустриально развитых странах. Исследователи не скрывают, что были ошарашены этим странным фактом.

Как подчёркивает участник исследования Герберт Рольден из Академии жизнедеятельности и старения в голландском Лейдене, результаты работы оказались "в высшей степени неожиданными".

В долгосрочной перспективе растущее благосостояние коррелирует со снижением смертности во всех возрастных группах. Однако несколько иначе выглядит этот процесс, если тщательно проанализировать краткосрочные экономические изменения.

Для своего исследования учёные использовали статистические данные о смертности и экономическом росте между 1950 и 2008 годами в 19 промышленно развитых странах – в США, Австралии, Японии, Новой Зеландии и многих европейских странах.

И вот что выяснилось: с каждым увеличением валового внутреннего продукта на один процент уровень смертности среди 70-74-летних мужчин вырос на 0,36 процента. Среди женщин аналогичного возраста рост смертности составлял 0,18 процента. Среди 40-45-летних мужчин рост смертности составил 0,38 процента, а среди женщин – 0,16 процента.

Как отмечают исследователи, полученный результат можно примерить и к сегодняшнему экономическому кризису. "Поскольку многие промышленно развитые страны находятся в настоящее время в состоянии рецессии, можно было бы предположить, что это обстоятельство негативно повлияет на продолжительность жизни пожилых людей", – говорится в опубликованной работе.

"В действительности же было установлено, что ежегодный рост безработицы или снижающийся валовой внутренний продукт сопровождаются и снижением уровня смертности", – отмечают учёные.

Более высокий уровень смертности среди молодых людей в периоды экономического роста можно было бы объяснить увеличивающимся количеством стрессов на рабочих местах и большим количеством погибающих в ДТП в связи с более интенсивным использованием транспорта для поездок на работу. Однако для пожилых людей эти аргументы не подходят, поскольку они в своём большинстве пребывают на пенсии. "И тут мы пока бродим в темноте", – признаётся Рольден.

Решение.

Возможной причиной более высокой смертности пожилых людей во времена экономического бума может быть то обстоятельство, что их молодые родственники и друзья слишком заняты на работе и поэтому имеют меньше возможности о них заботиться. Да и растущее загрязнение воздуха, которое всегда наблюдается в периоды промышленной активности, может нести ответственность за увеличивающуюся смертность. Однако, с другой стороны, совершенно понятно, что повышение жизненного комфорта вместе с повышением благосостояния является фактором, препятствующим увеличению стойкости организма.

В ЧЕМ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ ФАКТ ВПРЫСКИВАНИЯ НОВОКАИНА В РОТ ПАЦИЕНТА В РАМКАХ МЕТОДА Р.А.ДОВЖЕНКО ПО ЛЕЧЕНИЮ АЛКОГОЛИКОВ

Решение.

После проведения соответствующего внушения человеку в открытый рот впрыскивается новокаин (или подобный ему агент), который вызывает онемение языка и неба. Делается это потому, что такое онемение вызывает временный спазм мышц горла, при помощи которых человек произносит слова и предложения. Таким образом на основе принципа обратной связи у человека тормозится вербальная функция, а вместе с ней – активность левого, волевого полушария, что помимо прочего, по принципу сообщающихся сосудов приводит к активизации правого полушария, активного, как известно, в состоянии гипнотического транса. Таким образом, при торможении функций левого полушария человек открывается суггестивному воздействию внешней среды. При этом отметим, что замечена глубочайшая генетическая связь мышления с речевой деятельностью, которая обнаруживается и такими экспериментально установленными фактами, как соучастие в актах мышления дыхательной активности (компонента речевой деятельности), как затрудненность или невозможность акта мышления при зажатом (ущемленном) языке.

ПОЧЕМУ ЖЕНЩИНЫ ЧУВСТВУЮТ СЕБЯ САМЫМИ СЧАСТЛИВЫМИ В 90 ЛЕТ

Японские ученые обнародовали результаты своих исследований, которые показали, что женщины чувствуют себя самыми счастливыми в 90 лет. Опрос женщин и мужчин в возрасте от 70 лет показал, что самыми счастливыми чувствовали себя женщины, возраст которых превысил 90 лет. В ходе опроса в расчет брались различные факторы, например, как долго человек находится в хорошем настроении, считает ли он себя счастливым и т. д. Затем результаты сравнили и оценили в баллах. Согласно результатам опросов, 90-летние респонденты набрали 8,8 балла по "шкале счастья", 80-летние – 8,2, а 70-летние – 7,4. Также стало известно, что 90-летние дамы реже грустят.

Решение.

Объяснение данного феномена простое: человек в преклонном возрасте возвращается в свое счастливое беззаботное детство.

ПОЧЕМУ НАРОДЫ ОТСТАЛЫХ СТРАН БОЛЕЕ СЧАСТЛИВЫ

По данным исследования CNN и BBC в 65ти странах, экономически отсталая африканская страна Нигерия занимает первое место в категории "самое счастливое население планеты". Второе место отдано Мексике, третье Венесуэле, четвертое Эль Сальвадору. США – на 16-м месте, Австралия – 20м, Британия – 24-м. Западноевропейцы и японцы не чувствуют себя более счастливыми чем они были в 50-х годах, несмотря на постоянно растущие доходы.

Решение.

Данный феномен можно объяснить тем, что отсталые народы в своем историко-культурном, а также в социальном плане пребывают в состоянии детства. Кроме того, примитивные народы характеризуются преимущественно правополушарным строем психики, которая обращена в прошлое, что иллюстрируется пушкинскими строками:

*Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Все мгновенно, все пройдет;
Что пройдет, то будет мило*

ПОЧЕМУ БОЛЕЕ НИЗКИЙ ГОЛОС ПОВЫШАЕТ ШАНСЫ ЕГО ОБЛАДАТЕЛЯ ЗАНЯТЬ ВЫСШЕЕ МЕСТО В СОЦИАЛЬНОЙ ИЕРАРХИИ

Решение.

Более низкий голос свидетельствует о расслаблении мышц, а поэтому организма человека и животных. Это, в свою очередь, говорит об уверенности и силе. Кроме того, более низкий голос свидетельствует о более крупных размерах кричащего животного. Поэтому самцы некоторых видов используют различные ухищрения, чтобы искусственно понизить частоту звуков. Британские исследователи В. Фитч и Д. Реби, к примеру, обнаружили, что самцы благородного оленя во время гона при криках специально оттягивают гортань вниз до грудины, чтобы удлинить путь прохождения звука. Это позволяет обмануть самцов-конкурентов, которые, считая, что имеют дело с очень большим и сильным соперником, не будут вступать с ним в драку, а, наоборот, постараются избежать прямых конфликтов. Такой феномен носит название вокального преувеличения размера.

ДАЙТЕ АДЕКВАТНОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ ОБНАРУЖЕННОМУ ФЕНОМЕНУ
http://nauka.forblabla.com/blog/45387610524/Interesnyie-faktyi-o-kotah-i-ludyah?from=mail&l=bnq_bn&bp_id_click=43931280439&bpid=43931280439

Недавно ученые также выяснили, что любовь к пушистым котяткам и забавным щенкам говорит о склонности к убийству. Желание убивать, по словам исследователей, возникает, когда человек смотрит на картинки с маленькими животными. И в такой момент человек может потерять над собой контроль. Как оказалось, любовь к пушистым котяткам и забавным щенкам – это совершенно недобрый признак, говорящий о том, что в вас вполне может скрываться маньяк. Исследованием столь безобидной, на первый взгляд, темы занялись аспиранты Йельского университета в США Ребекка Дайер и Ориана Арагон. После ряда экспериментов девушки выяснили, что всеми любимые фотографии кошечек и собачек вызывают в человеке желание убивать.

Чтобы доказать эту теорию, ученые провели эксперимент: было отобрано три вида картинок, в первую попали умилительного вида пушистые щенки и котята, во вторую – смешные животные (косящийся кот или собака, высовывающая морду из окна едущей машины), а в третью – вполне нейтральные фотографии животных, не вызывающих смеха.

Эти картинки раздали группе добровольцев из 110 человек, спросив, какие чувства вызывает каждая из картинок. Оказалось, что милые котики и щенки провоцируют в человеке не совсем адекватные для данного случая чувства. Одни с трудом сдерживали свое желание **затиснуть бедное животное до смерти**, другие предпочли употребить "пушистый комочек" на обед. "Они такие милые, хочется их съесть!" - так выражали свою мысль участники опроса. А вот нейтральные или смешные картинки не вызвали, по большей части, никаких особых и, тем более, агрессивных эмоций.

"Умилительная агрессия" – так назвали аспирантки явление, которое сначала не восприняли всерьез ни коллеги, ни опрашиваемые.

Тогда решено было провести еще одно исследование и проверить более объективным способом добровольцев на существование маньяка глубоко внутри. Для второго эксперимента были отобраны 90 человек, которым показали слайд-шоу из тех же самых картинок, но при этом дали в руки упаковочную пленку с пузырями. Лопать целлофановые пузыри при этом разрешалось сколько душе угодно. Таким образом, ученые решили проверить связь механизмов запоминания и мелкой моторики.

Как оказалось, глядя на маленьких пушистых зверюшек, человек лопает около 120 пузырей, в то время как обычные фотографии с собаками и кошками вызывают желание лопнуть не более 80.

Как считают психологи, лопая пузыри на упаковочной пленке, опрашиваемые пытались подавить в себе скрытую агрессию, которая появлялась при виде котят и щенков.

В своем докладе по изучению личности и социальной психологии аспирантки Дайер и Арагон подвели итог: полученные данные свидетельствуют о возможности потери самоконтроля у людей, насмотревшихся на картинки симпатичных щенков и котят.

Девушки подчеркнули, что такой эффект появляется чаще всего при просмотре картинок только с маленькими животными. То есть, по словам аспиранток, изображение обычной домашней кошки никак не сможет пробудить в вас убийцу.

Решение.

На самом деле, реакция людей на детенышей была неверно истолкована исследователями. Детеныши отличаются ускоренным ходом биологического времени и повышенной энергетикой. Естественно, что взрослые люди, обремененные проблемами энергодефицита, испытывают тягу маленьким существам. Возможно, что более энергообеспеченные, то есть более агрессивные люди при этом будут испытывать большую тягу к детенышам.

ЧТО ДЕЛАТЬ ЗАЙЦУ?

(Притча от братьев Бондаренко)

Шёл Заяц по лесу и ни о чём не думал. Идёт он и видит: лежит под кустом Волк. Может, спит, а может, и нет, но глаза закрыты. Растерялся Заяц. Что делать? Поздороваться? Вдруг спит Волк, потревожишь – обидится. Волки, они обидчивые. Пройти мимо, не сказать ничего? А вдруг не спит Волк. Остановит и спросит:

– Это ты что же, братец, мимо идёшь и не здороваешься?

Что делать Зайцу? Как быть? Подумал он, подумал и решил поздороваться потихоньку. Если не спит Волк – услышит, а если спит – не проснётся: волки, говорят, крепко спят. Так Заяц и сделал: прошёл на цыпочках мимо Волка и сказал чуть слышно:

– Здравствуй, Волк.

А Волк – ни гу-гу. Только брови у него вроде шевельнулись немного. Остановился Заяц. Что если не спит Волк, прищурил глаза и глядит на него сквозь щёлки? Пойдёт он сейчас дальше, а Волк поднимется и скажет:

– Погоди-ка.

Подойдёт и щёлкнет зубами:

– Что же это ты со мной так тихо здороваешься?

И обидится. А это очень плохо, когда на тебя Волк обижается. И потому вернулся Заяц и, проходя мимо Волка, сказал во весь голос:

– Здравствуй, Волк.

А Волк и на этот раз ни гу-гу. Как лежал с закрытыми глазами, так и остался лежать. Совсем Заяц духом пал. Что делать? Идти дальше? А вдруг не спит Волк, притворился только спящим. Пойдёт он, а Волк поднимется и скажет:

– А ну, иди-ка сюда. Ты что же это обрадовался, что я сплю, и не разбудил, чтобы здоровья пожелать мне? Значит, ты не хочешь, чтобы я был здоровым?

И стоит Заяц перед Волком и не знает, что ему делать. Мимо пройти, вдруг обидится Волк: почему не разбудил, не поздоровался? Разбудишь, поздоровашься, а он возьмёт и опять обидится: зачем потревожил.

Как быть? Что делать Заяц?

Решение.

Зайцу нужно обладать парадоксальным мышлением, которое дает такое понимание проблемы: что бы он ни делал, результат будет зависеть от его кармического груза (груза его грехов).

ПОРАЗИТЕЛЬНЫЕ ПОБЕГИ ИЗ МЕСТ ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Немецко-американский психолог К. Левин не раз в своих лекциях анализировал феномен, имевший место у молодых правонарушителей, отбывающих наказание в лагерях. Некоторые заключенные стремились освободиться из колоний, вели себя примерно и им сокращали срок заключения, однако за несколько дней до освобождения они совершали побег, в большинстве случаев оказавшихся неудачным.

Решение.

Известно, что в момент умирания любого организма (как показали опыты *Кирлиани*, а также *К. Г. Короткова, Г.Г. Гаряева, В.Г. Адаменко, В.И. Инюшин, А.Ф. Охатрина и др.*) у него значительно повышается энергетический тонус [*Кирлиан, Кирлиан, 2003, 2009; Шустов, Протасевич, 2001*]²²⁹, что позволяет, поднявшись на энергетическую "горку", "упасть" вниз²³⁰, в смерть, пройдя канал преобразования. Нечто подобное мы наблюдаем в жизни элементарных частиц: электрон, падающий с высшей электронной орбиты на низшую, излучает энергию.

Таким образом, можно говорить о критически-смертельном уровне энерго-эмоционального тонуса человека, переход через который приводит к смерти. В этом отношении интерес представляет такой факт. Профессор В.В. Рыбалка, известный украинский персонолог, приводит трагический случай из своей студенческой жизни в бытность учебы на психологическом факультете МГУ – самоубийство студентки, которая была отличницей как в школе, так и в университете. Однако однажды новый курс высшей математики начал читать профессор, объяснение нового материала которого показалось студентке крайне невразумительным и путанным. Данное обстоятельство привело студентку в состояние **сильного продолжительного стресса**, закончившегося ее самоубийством.

Любая метаморфоза, как следует из теории критических явлений, может считаться критическим явлением, которое выступает не только частью того или иного события, но и его целевым организатором, аттрактором. Случай с девушкой-студенткой иллюстрирует действие данного вывода, поскольку смерть как первого, так и второй связана к критически высоким уровнем эмоциональной активации их организмов.

Случай с побегом из колоний также можно объяснить данным выводом: поскольку освобождение из колонии являлось в высшей степени эмоционально желанным для узников, то приближение дня освобождения приводило к все более нарастающему эмоциональному возбуждению молодых правонарушителей, которое (возбуждение) грозило достичь высшего критического летального уровня. Это-то и приводило к побегу правонарушителей как единственной возможности избежать смерти.

ЗАГАДКА СЛОНОВ

На территории экологического парка живет стадо слонов. Последние десять лет в стаде не родилось ни одного слоненка. Возникает вопрос о причине данного явления. Решение этой задачи означат выяснение фактора, негативно влияющего на процесс рождаемости слонов. Данный фактор не лежит на поверхности – он может быть отыскан в качестве одного из причинных условий процесса репродукции слонов. Данное условие может быть обычным и необычным. В последнем случае, например, слоны не рождаются потому, что погибают в утробе слоних или их похищают инопланетяне.

Решение.

Для выяснения фактора, негативно влияющего на рождаемость слонов, следует описать конкретные условия процесса проживания слонов на данной территории, то есть нужен анализ связи разных аспектов

²²⁹ См также.: опыты К. Бакстера, Н.Н.Поливанова, А.И. Вейника (*Вейник А.И. Термодинамика реальных процессов. – Минск: Наука и техника, 1991. – С. 487-499*).

²³⁰ "Жизнь – гора: поднимаешься медленно, спускаешься быстро". – Ги де Мопассан.

данного проживания в контексте процесса репродукции слонов. Данный процесс предполагает такие моменты, как совокупления в стаде слонов, образование плода, его вынашивание. Выяснилось, что слоны не совокупаются с самками. Причина такого несовокупления неизвестна. Анализ условий проживания стад слонов, где процесс репродукции протекает нормально, позволил прийти к выводу, что в этих стадах количество самцов меньше, чем в нашем проблемном стаде, где избыточность количества самцов создает у них постоянное стрессорное состояние в процессе конкурентной борьбы за слоних.

Отдельные клетки также способны к самопожертвованию, поскольку в случае генетических деформаций, чреватых превращением здоровой клетки в раковую, они активизируют механизм самоуничтожения, отказываются от продолжения своего существования ради общего блага – интересов всего организма [Александров, "Системогенез нейронов", 2007; Гордеева, Лабас, 2007]. "Чрезмерный рост животной популяции и переполнение экологической ниши приводит к ослаблению важнейших инстинктов – продолжения рода и самосохранения. Например, если мыши размножаются в ограниченном пространстве, то на определенном этапе вступают в действие механизмы самоотторжения: плодовитость снижается до уровня, допустимого для выживания группы. Возникает и так называемый феномен леммингов: сухопутные животные массами гибнут, добровольно бросаясь в воду, киты и дельфины выбрасываются на берег, совершая своего рода "самопожертвование" в целях сокращения и выживания своей популяции... Как ни парадоксально это звучит, но именно коллективизм открывал возможности для увеличения разнообразия индивидуальных качеств. Почему? Дело в том, что во внутренне сплоченных общностях, благодаря коллективному началу, ослабевало давление биологического отбора. В результате физически слабые или больные особи, но с развитым интеллектом, способные к нестандартному поведению, сложным трудовым операциям, передаче информации, получали шанс выжить и передать потомкам свой опыт" [Лайтман, Хачатурян, 2001, с. 39, 42; Арманд А.Д. и др., 1999, с. 185; Назаретян, 2001, с. 144-145; Рьюз, Уилсон, 1987; Рьюз, 1989].

ПОЧЕМУ ПОВЫШЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕ МАТЕРНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ СВИДЕТЕЛЬСТВУЕТ ОБ ПОВЫШЕНИИ В ДАННОМ ОБЩЕСТВЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ЕГО ЧЛЕНОВ

Решение.

Человек не только "разумное животное", но и существо, которое способно активно и разнообразно выражать свои эмоциональные состояния через слово (устное и на письме), жесты, различные действия. Неумение выражаться себя приводит человека к немотивированной агрессии. И вообще, человеческая культура есть среда, созданная для выражения/сублимации человеком своих инстинктивных порывов. Матерные слова есть также средства самовыражения, точнее – выражение человеком своей внутренней агрессии. Соответственно, активизация циркуляции в обществе нецензурной брани есть верный признак увеличения уровня социальной агрессии.

ПОЧЕМУ У ЗДОРОВЫХ МОЛОДЫХ МУЖЧИН УТРОМ ЧАСТО НАБЛЮДАЕТСЯ ЭРЕКЦИЯ ЧЛЕНА

Решение.

Если медленный сон связывается с активностью левого полушария, то быстрый (сновидческая фаза) – правого. В состоянии сновидения (быстрого сна) как у мужчины, так и женщины активна половая функция (это было выяснено при помощи хитроумных экспериментов, фиксирующих активность половых органов), то есть любой сон со сновидениями сексуально окрашен. Кроме того, в процессе сексуального акта обнаруживаются гипнотические фазы. При этом состояние быстрого сна по многим психофизиологическим параметрам приближается к гипнотическому трансу.

На основе ряда фактов (депривация фазы сна со сновидениями вызывает у человека активизацию половой сферы, усиливает раздражительность, гиперактивность; в состоянии полового акта обнаруживаются гипнотические фазы, человек открыт внушению со стороны своего партнера) можно заключить, что в примитивных социумах с доминированием правополушарных форм активности жизнь людей погружена в сомнамбулическую, эротическую, мистическую реальность.

Утром наблюдается самая глубокая и продолжительная фаза быстрого сна (сна со сновидениями), что и сопровождается повышением сексуальной активности человека.

ПОЧЕМУ, СОГЛАСНО ПОВЕРЬЯМ, ВАМПИР БОИТСЯ СЕРЕБРА, А НЕЧИСТАЯ СИЛА – СОЛИ

Решение.

На выдуманных, мнимых, а, возможно, и реальных фактах о вампирах (вампах) базируется особая наука (некоторые считают ее лженаукой) о вампирах – **вампириология**, сформировавшаяся в XVIII веке в Европе в рамках истолкования многочисленных сведений о вампирах.

Обратимся же к этим "фактам". На вопрос, кто такие вампы, можно выделить такие их свойства, проистекающие из народной молвы:

- вамп – бывший человек, получивший заражение от укуса вампа, умерший после этого и воскресший в новом, вампирическом качестве посредством одержания – заселения тела вампа некой сущностью;
- универсальным питанием вампа является кровь (человека и животных);

Вампа характеризуют:

- огромная физическая сила, превосходящая человеческую при относительно небольшой мышечной массе;
- выносливость, позволяющую переносить длительные физические нагрузки
- регенеративные способности, намного превосходящие человеческие, а также иммунитет к человеческим болезням;
- вампу не грозит старение, срок его жизни теоретически бесконечен;
- вампы умеют превращаться в разных существ;
- вампы – лидеры, гуру, идолы, отличающиеся особой мрачной харизмой.

Чего боятся вампы:

- солнечного света;
- запахов зверобоя, чертополоха, ладана, чеснока;
- осинового колья;
- зеркал;
- серебра;
- текучей воды;
- крестов, святой воды, религиозной символики.

На основе приведенный "фактов" попробуем построить теорию вампов – вампирологию, базируясь на здравом смысле и некоторых научных представлениях.

Наиболее важный, фундаментальный факт касается **бессмертия** вампов.

Известно, что бессмертием обладает одноклеточный организм, способный делиться вечно. Кроме этого, существуют данные, что сердечная мышца способна сокращаться неопределенно долгое время.

Можно сделать вывод, что жизнеобеспечение вампов, как и их бессмертие, обеспечивается одноклеточными – микроорганизмами, живущими в их крови (подобные микроорганизмы составляют микрофлору человеческого желудка и кишечника), которая, таким образом, представляет собой низший вегетативный орган, лишенный многих качеств человеческой крови (например, эритроцитов), поскольку энергию вампы извлекают из крови других существ, а не из кислорода воздуха, как это делают люди.

Таким образом, кровь вампа должна состоять из водного раствора микроорганизмов, питающихся кровью живых существ и генерирующих, таким образом, энергию, которой пользуется вамп. Поэтому последнему не нужны легкие, и вообще – все внутренние органы, кроме сердца, которое обеспечивает циркуляцию крови по телу, состоящему из головы, сердца, мышц, соединительной ткани, кожи.

Поэтому вампы достаточно **неуязвимы**, кроме головы, сердца, а также кровеносной системы.

Минимум органов и вегетативный органический строй организма ускоряет метаболизм и, как следствие, значительно повышает заживляющие и регенеративные способности вампа, а также делает его легким (ведь его организм практически лишен внутренних органов), выносливым, сильным, способным перемещаться по вертикальным плоскостям.

Человеческий организм (в данном случае имеется в виду "плотное тело", в отличие от эфирного, астрального, ментального, духовного тел, питающихся эфирной, астральной, ментальной энергиями, генерирующихся ощущениями, эмоциями, мыслями, медитативными состояниями) получает энергию по **четырем основным каналам**: геомагнитные поля, кислородная энергия (дыхание), питательные вещества (система пищеварения + микрофлора), фотоны света (последние поглощаются главным образом через кожу – "кожное дыхание").

Вамп, лишенный этих способов получения энергии, эксплуатирует **пятый способ**, требующий участия **патогенной** (для человека) **микрофлоры** (считается, что кровь вампа не красная, а голубая), циркулирующей по кровеносной системе вампа и перерабатывающей кровь живых организмов, которая туда поступает.

Однако вамп обладает эфирным, астральным, ментальным телами, поэтому ему не чуждо питание, осуществляющего энергизацию этих тел, что делает вампа особенно чувствительным к ощущениям, эмоциям, мыслительным операциям. Последние, с точки зрения новой постнеклассической научной парадигмы, не обязательно осуществляются на основе вещества мозга, традиционно выступающего субстратом мышления.

Кроме того, как полагают вампирологи, умерший человек, укушенный вампом, обретает человеческое сознание посредством одержания неким злым духом (который, с точки зрения психологии, формирует в рамках организма некую субличность), а также воскресает в форме вегетативной жизни посредством того, что в крови трупа начинает активно размножаться вампирическая микрофлора, пожирающая кровь и все внутренние органы, кроме сердца.

Организм вампа, таким образом, с одной стороны имеет значительные преимущества в плане жизнеобеспечения: вампу кроме крови, ничего не нужно, поэтому вамп не ест, не дышит, разве что испытывает потребность в воде. С другой стороне, это же преимущество делает вампа уязвимым в отношении своей **крови, головы, сердца**, а также своего **бессмертного модуса**.

Рассмотрим некоторые особенности данной уязвимости.

Во-первых, у вампа уязвимыми выступают **голова** и **сердце**. Считается, что после смерти некоторые люди могут превращаться в вампов: когда некоторых людей зарывают в могилы, они постепенно возвращаются к жизни в новом – вампирическом – качестве, что позволяет им по ночам выбираться из могил и совершать свои злодеяния. Как утверждает молва, если выкопать такого вампа и разрезать его тело, то можно увидеть, что в нем теплится вегетативная жизнь, тело оказывается упругим и жизненным. Обезвредить вампа в данном случае можно, если отрезать его голову (без которой вампу проблематично кусать свои жертвы и пить их кровь), а также нейтрализовать сердце, вогнав в него "осиновый кол". Это делает по причине того, что осина считается деревом-вампиром, способным поглощать жизненную энергию людей, а поэтому могущим лишать сердце вампа энергии (генерирующейся геомагнитными полями), вызывающей спонтанные сердечные сокращения.

Кровеносная система вампа, как мы смогли выяснить, содержит болезнетворные микробы, разлагающие попадающие туда элементы крови людей и животных, а также заражающие кровь укушенного человека, что обнаруживает патогенную природу крови вампов, которая поэтому может обезвреживаться традиционными антисептическими средствами. Одно из них известно с древних времен – это серебро, которое, попав в кровеносную систему вампа, убивает болезнетворную микрофлору, лишая вампа притока новой энергии.

По этой же причине можно говорить о других подобных антисептических средствах борьбы с вампами (чесноке, зверобое, чертополохе и др.)

Одержимость вампа **злыми духами** делает его уязвимым по отношению к сакральным артефактам – кресту, святой воде, другой религиозной символике.

Поскольку вамп обладает только одним способом получения энергии, то он должен избегать иных способов, могущих вызвать спонтанный акт включения в организме вампа человеческих механизмов получения энергии, что, в свою очередь, может летальным, смертельным образом трансформировать организм вампа – превратить его в человеческий. Наиболее универсальным средством генерации жизненной энергии человека выступает фотонная энергия в виде **солнечного света**, воздействующего на кожу и включающего в ней соответствующие биологические механизмы, не свойственные организму вампа, а поэтому смертельные для него.

Определенную загадку для объяснения природы вампа может служить факт его уязвимости по отношению к **текучей воде**. Известно, что в местах бурных водных потоков в большом количестве генерируются отрицательно заряженные ионы, способные отрицательно заряжать воздух. Это, в свою очередь, ощелачивает кровь организма, подвергающегося действию отрицательных ионов воздуха. Если в норме кровь человека обнаруживает слабощелочную реакцию, а процессы гниения закисляют кровь, то для гнилостной закисленной крови вампа ощелачивание оказывается вредным. По этой же причине, думается, летальным для нее могут быть ионизаторы воздуха, такие, например, как люстра Чижевского.

Бессмертный статус вампа делает его уязвимым по отношению к зеркалам. Некоторые экстрасенсы, "общающиеся" с умершими, сообщают, что агрессию злого духа можно остановить, напомнив ему о конечной цели существования всего и вся. Одним из способов такого напоминания могут выступать некоторые сакральные символы, а также слова, такие, например, как "**жатва**". По этой же причине, думается, зеркало для вампа может выступать средством рефлексии, позволяющем кровопийцу увидеть себя в истинном свете и осмыслить свою деструктивную природу, которая уничтожает жизни, а поэтому в конечном итоге должна приводить к возмездию.

ПОЧЕМУ В СОСТОЯНИИ КЛИНИЧЕСКОЙ СМЕРТИ (МОМЕНТЕ СМЕРТИ) УБЫСТРЯЕТСЯ БИОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ, А ЧЕЛОВЕК ЧАСТО ВИДИТ СЕБЯ ПРОХОДЯЩИМ ЧЕРЕЗ ТУННель. СВЯЗЬ РОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ КЕСАРЕВО СЕЧЕНИЕ С ИХ ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ.

Решение.

Задача была решена на основе обсуждения на форуме психологического клуба Иманон (<http://psy.su/club/forum/topic/1714/>) медиком Светланой Каримовой (Холмск-на-Сахалине) проблемы гиперактивности:

"Всем форумчанам большое здравствуйте! Прошу подсказки, помощи, рекомендаций для очень маленьких детей от 2-х лет с диагнозом СДВГ. Ко мне всё чаще стали обращаться молодые мамы с маленькими детьми, веду свою статистику. Сложно работать в одиночку, когда родители не выполняют определённых индивидуальных рекомендаций, особо детские неврологи не открыты для совместной работы. Коллеги подскажите есть у нас в России какие-либо курсы (СДВГ) обучения с такими детьми в индивидуальной коррекции? Ещё встаёт вопрос, можно давать и нужно ли спать ребёнку в дневное время? Ведь он постоянно находится в возбуждённом состоянии? Если днём укладывать спать, то в итоге ребёнок вообще не засыпает в вечернее время, до 1 - 2 часов ночи не может спать, очень тяжело родители это переносят. Многие психологи по этому поводу спорят.

Какие техники, игры именно для маленьких детей такого возраста можно применить, с надеждой на улучшение. Жду всех предложений".

Автор данной монографии сделал предположение о фундаментальной причине СДВГ, поскольку, по мнению автора, знанию истинной (глубинной) причины заболевания (и вообще – любой проблемы, любого явления) во многом определяет эффективную стратегию лечения этого заболевания. Автор высказал такую мысль:

"Работать с данной проблемой можно посредством устранения фундаментальной причины повышенного моторного возбуждения, которое, по-видимому, связано с активизацией процессов возбуждения нервной системы, которые, в свою очередь, связаны с работой правого полушария головного мозга. С другой стороны, процессы торможения нервной системы связаны с активностью левого полушария. Таким образом, концепция функциональной асимметрии головного мозга человека может быть применена к решению данной проблемы".

На это предположение Светлана Каримова ответила так:

"Уважаемый Александр, фундаментальная причина данного диагноза у маленького ребёнка – это кесарево сечение. По моей личной статистике, все семьи, кто ко мне обращался с данным диагнозом, именно СДВГ, даже, когда уже дети подросли, 90 % случаев рождение детей путём Кесарево".

После получения этого послания автор вспомнил несколько случаев с кесарево у знакомых – и у всех рождаются дети с СДВГ. Тогда встает вопрос, каким образом кесарево может приводить к подобным результатам?

Постепенно пазлы начинают складываться. Согласно перинатальной концепции развития человека (которую значительно развил Ст.Гроф), как пребывание в материнской утробе, так и процесс рождения во многом определяют дальнейший жизненный сценарий человека. Если этот процесс не был должным образом реализован, это может приводить к серьезным последствиям.

В гениальной книге Ж.Ледлофф *"Как вырастить ребенка счастливым"* проводится мысль, что лишение ребенка таких фундаментальных сензитивных фаз, связанных с ручным периодом и ползанием чревато серьезными проблемами в процессе социализации человека и формирования функций высшей нервной деятельности, связанных с речью и интеллектом.

При этом "восполнить" данные фазы посредством определенных тренингов (практик) человек может даже в зрелом возрасте. Не этот ли механизм мы имеем в случае с гиперактивностью ребенка: он был лишен базальной двигательной активности в момент рождения при прохождении родового канала (вследствие кесарева сечения), поэтому данная активность должна быть реализована в дальнейшем?!

Вносит ясность в данный процесс универсальная парадигма развития. Рассмотрим некоторые ее модели.

НАТАЛЬНОЕ, ПОСТНАТАЛЬНОЕ И ПОСМЕРТНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

(1) В своем эмбриональном развитии человек проходит (повторяет) все этапы развития живого вещества на планете Земля; процесс рождения человека сопровождается всплеском энергии и уплотнением времени вместе с продвижением по туннелю – родильному каналу – к свету, в конце которого он встречается с божествами, зачавшими, родившими его на свет и обеспечившими сам процесс рождения.

(2) Естественное материнское лоно существования человека сменяется лоном искусственным – социальной космопланетарной реальностью.

(3) Момент ухода из этой реальности, во многом повторяющий первый этап, поскольку умирание человека (как свидетельствует опыт околосмертных переживаний) также сопровождается мощным выбросом энергии и уплотнением времени, а также продвижением по туннелю к свету, где человек повторяет свою жизнь, просматривая ее на объемно-панорамном экране, встречаясь с *Существами Света*, давшими жизнь всему сущему, а также обеспечивающими возврат человека в первичное материнское лоно – "райскую обитель".

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ (С.Гроф)

(1) Рождение как покидание человеческим организмом материнской утробы, что сопровождается прохождением через родовой канал ("туннель"), что позволяет новорожденному освободиться из сферы материнского организма в зоне оси вращения сферы, которая и представляет "туннель": все тела реальности представляют собой сферы – как идеальные (структура атома), так и несколько искаженные.

(2) Развитие человека в сфере космопланетарной реальности.

(3) Умирание как возвращение человеческого организма к фундаментальному статусу "материнского организма" (с которым он составлял единое целое) посредством выхода в "тонкий план", что сопровождается покиданием сферы космопланетарной реальности через "туннель" (о чем

свидетельствуют люди, побывавшие в состоянии клинической смерти), который поэтому имеет тенденцию к обожествлению: В.С. Соловьев пишет о христианской секте "дыромолов", которые проделывали дыру в стенах своих деревянных домов и молились этим дырам ("изба моя, дыра моя, спаси меня").

Поскольку **позвоночник выступает своеобразным энергетическим туннелем в теле человека**, с функционированием которого связана работа внутренних органов, то, думается, лишение рождающегося ребенка возможности пройти через родовой канал оказывает негативное влияние на формирование позвоночника, а это, в свою очередь, способно инициировать СДВГ – **синдром дефицита внимания и гиперактивности**.

В связи с этим приведем **такой материал**:

"В основании исследований врачей-неврологов докторов медицинских наук Бориса Романовича Яременко и Ярослава Николаевича Бобко делается вывод, что главная проблема так называемого СДВГ – в нарушениях позвоночника – вывихи, нестабильность, неправильная сформированность. У детей пережата позвоночная артерия и возникает так называемый эффект обкрадывания, когда в результате снижается кровоток не только по позвоночной артерии, но и в сонных артериях, снабжающих лобные доли. Мозг ребенка постоянно недополучает кислород и питательные вещества.

Это приводит к короткому циклу работоспособности – три-пять минут, после чего мозг отключается и лишь спустя некоторое время включается обратно. Ребенок не осознает, что происходит при отключении, с этим связаны драки и различные выходки, о которых он не помнит, потому что они развиваются в моменты отключения активности мозга. Эффект отключения мозга нормален, мы все с этим сталкиваемся, когда слушаем скучную лекцию или читаем что-то сложное и внезапно ловим себя на том, что отключились. Вопрос только в том, как часто и на какие периоды времени происходят эти отключения. Мы отключаемся на секунды, а ребенок с СДВГ на три-пять минут.

Чтобы помочь детям с СДВГ, надо поправить позвоночник, часто это первый шейный позвонок, а за это мало кто берется. Обычно неврологи этой проблемы не видят и с этим не работают, но есть врачи, и мы с ними работаем, которые умеют это делать. Причем тут важно не только выправить позвоночник, но и укрепить новое правильное положение, чтобы не произошло привычное смещение, поэтому с ребенком нужно делать упражнения три-четыре месяца. Идеально, конечно, когда ребенок эти три-четыре месяца находится на домашнем обучении и можно проконтролировать не только, что он делает упражнения, но и что он не дерется и не совершает никаких кульбитов. Но, если такой возможности нет, то мы хотя бы даем освобождение от физкультуры на эти месяцы.

После того как кровоток восстанавливается, периоды работоспособности мозга увеличиваются до 40-60-120 минут, а периоды отключения становятся секундными. Однако поведение само по себе сразу хорошим не становится, агрессивные паттерны поведения успели закрепиться, с ними надо работать, но теперь у ребенка уже есть ресурс для сознательного контроля, торможения. Он уже может с этим справиться.

Беда в том, что фармакологическая отрасль куда более циничная, чем наше государство. Фармацевтические компании заинтересованы выпускать лекарства, которые не вылечивают раз и навсегда, а поддерживают приемлемое состояние. Это обеспечивает им огромный постоянный рынок сбыта. Эти компании естественно выступают спонсорами таких исследований, которые идут в выгодном им направлении.

С другой стороны, если даже проблему с позвоночником и улучшением кровоснабжения мозга решить не удалось, всегда можно пойти по пути развития мышления. Высшие функции, как доказано всемирно признанным психологом Львом Выготским, могут компенсировать нижестоящие. И я видела немало примеров, когда через развитие мышления достигалась компенсация проблем с вниманием и коротким циклом работоспособности. Так что опускать руки никогда не стоит"

Татьяна Чеснокова (<http://www.rosbalt.ru/main/2013/12/04/1207437.html>)

Если процесс рождения человека на этапе тезиса предполагает прохождение через туннель – родовой канал, то этап синтеза предполагает этот же процесс, но на более высоком уровне развития – прохождение посмертного туннеля, о чем свидетельствует опыт людей, переживших состояние, называемое "клинической смертью". Первые описания околосмертного опыта можно найти у Платона в "*Мифе об Эре*" в 10-й книге его произведения "*Государство*", написанного в 420 г. до н.э.

Термин "околосмертный опыт" или "клиническая смерть" было впервые введено американским психологом д-р Раймондом Муди (Raymond Moody) в книге "*Жизнь после жизни*" в 1975 году, где говорится, что исследования, проведенные в США, Австралии и Германии показывают, что около 4 -15 процентов населения пережили клиническую смерть.

В этой связи чрезвычайно интересным представляется материал "**Свидетельство учёного**,

пережившего клиническую смерть" (http://www.memoriam.ru/main/after_death?id=219), где повествуется о "сенсационном откровении физика Владимира Ефремова, чудом вернувшегося с того света":

"Владимир Григорьевич записал пережитое во время клинической смерти во всех подробностях. Его свидетельства бесценны. Это первое научное исследование загробной жизни ученым, который сам пережил смерть. Свои наблюдения Владимир Григорьевич опубликовал в журнале "Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного технического университета", а затем рассказал о них на научном конгрессе. Его доклад о загробной жизни стал сенсацией. Придумать такое невозможно! – заявил профессор Анатолий Смирнов, глава Международного клуба ученых.

Репутация Владимира Ефремова в научных кругах безупречна. Он крупный специалист в области искусственного интеллекта, долгое время работал в ОКБ "Импульс". Участвовал в запуске Гагарина, внес вклад в разработку новейших ракетных систем. Четырежды его научный коллектив получал Государственную премию.

– До своей клинической смерти считал себя абсолютным атеистом, – рассказывает Владимир Григорьевич. – Доверял только фактам. Все рассуждения о загробной жизни считал религиозным дурманом. Честно говоря, о смерти тогда не думал. Дел на службе было столько, что и за десять жизней не расхлебать. Далее лечиться было некогда – сердце шалило, хронический бронхит замучил, прочие хвори досаждали.

12 марта в доме сестры, Натальи Григорьевны, у меня случился приступ кашля. Почувствовал, что задыхаюсь. Легкие не слушались меня, пытался сделать вдох – и не мог! Тело стало ватным, сердце остановилось. Из легких с хрипом и пеной вышел последний воздух. В мозгу промелькнула мысль, что это последняя секунда моей жизни.

Но сознание почему-то не отключилось. Вдруг появилось ощущение необычайной легкости. У меня уже ничего не болело – ни горло, ни сердце, ни желудок. Так комфортно чувствовал себя только в детстве. Не ощущал своего тела и не видел его. Но со мной были все мои чувства и воспоминания. Я летел куда-то по гигантской трубе. Ощущения полета оказались знакомыми – подобное случалось прежде во сне. Мысленно попытался замедлить полет, поменять его направление. Получилось! Ужаса и страха не было. Только блаженство. Попытался проанализировать происходящее. Выводы пришли мгновенно. Мир, в который попал, существует. Я мыслю, следовательно, тоже существую. И мое мышление обладает свойством причинности, раз оно может менять направление и скорость моего полета.

Все было свежо, ярко и интересно. Мое сознание работало совершенно иначе, чем прежде. Оно охватывало все сразу одновременно, для него не существовало ни времени, ни расстояний. Я любовался окружающим миром. Он был словно свернут в трубу. Солнца не видел, всюду ровный свет, не отбрасывающий теней. На стенках трубы видны какие-то неоднородные структуры, напоминающие рельеф. Нельзя было определить, где верх, а где низ. Попытался запоминать местность, над которой пролетал. Это было похоже на какие-то горы.

Ландшафт запоминался безо всякого труда, объем моей памяти был поистине бездонным. Попробовал вернуться в то место, над которым уже пролетел, мысленно представив его. Все вышло! Это было похоже на телепортацию.

Пришла шальная мысль: до какой степени можно влиять на окружающий мир? И нельзя ли вернуться в свою прошлую жизнь? Мысленно представил старый сломанный телевизор из своей квартиры. И увидел его сразу со всех сторон. Я откуда-то знал о нем все. Как и где он был сконструирован. Знал, где была добыта руда, из которой выплавили металлы, которые использованы в конструкции. Знал, какой сталевар это делал. Знал, что он женат, что у него проблемы с тещей. Видел все связанное с этим телевизором глобально, осознавая каждую мелочь. И точно знал, какая деталь неисправна. Потом, когда меня реанимировали, поменял тот транзистор Т-350 и телевизор заработал...

Было ощущение всеильности мысли. Наше КБ два года билось над решением сложнейшей задачи, связанной с крылатыми ракетами. И я вдруг, представив эту конструкцию, увидел проблему во всей многогранности. И алгоритм решения возник сам собой. Потом я записал его и внедрил.

Мое информационное взаимодействие с окружающей обстановкой постепенно утрачивало односторонний характер. На сформулированный вопрос в моем сознании появлялся ответ. Поначалу такие ответы воспринимались как естественный результат размышлений. Но поступающая ко мне информация стала выходить за пределы тех знаний, которыми обладал при жизни. Знания, полученные в этой трубе, многократно превышали мой прежний багаж!

Я осознал, что меня ведет Некто вездесущий, не имеющий границ. И Он обладает неограниченными возможностями, всемогущ и полон любви. Этот невидимый, но осязаемый всем моим существом субъект делал все, чтобы не напугать меня. Я понял, что это Он показывал мне явления и проблемы во всей причинно-следственной связи. Я не видел Его, но чувствовал остро-остро. И знал, что это Бог...

Вдруг я заметил, что мне что-то мешает. Меня тащили наружу, как морковку из грядки. Не хотелось возвращаться, все было хорошо. Все замелькало, и я увидел свою сестру. Она была испуганной, а я сиял от восторга...

Ефремов в своих научных работах описал загробный мир при помощи математических и физических терминов. В этой статье мы решили попытаться обойтись без сложных понятий и формул.

– Владимир Григорьевич, с чем можно сравнить мир, в который вы попали после смерти?

– Любое сравнение будет неверным. Процессы там протекают не линейно, как у нас, они не растянуты во времени. Они идут одновременно и во все стороны. Объекты "на том свете" представлены в виде информационных блоков, содержание которых определяет их местонахождение и свойства. Все и вся находится друг с другом в причинно-следственной связи. Объекты и свойства заключены в единую глобальную информационную структуру, в которой все идет по заданным ведущим субъектом – то есть Богом – законам. Ему подвластно появление, изменение или удаление любых объектов, свойств, процессов, в том числе хода времени.

– Насколько свободен там в своих поступках человек, его сознание, душа?

– Человек, как источник информации, тоже может влиять на объекты в доступной ему сфере. По моей воле менялся рельеф "трубы", возникали земные объекты.

– Похоже на фильмы "Солярис" и "Матрица"...

– И на гигантскую компьютерную игру. Но оба мира, наш и загробный, реальны. Они постоянно взаимодействуют друг с другом, хоть и обособлены один от другого, и образуют в совокупности с управляющим субъектом – Богом – глобальную интеллектуальную систему.

Наш мир более прост для осмысления, он имеет жесткий каркас констант, обеспечивающих неизблемость законов природы, связующим события началом выступает время.

В загробном мире констант либо нет вообще, либо их значительно меньше, чем в нашем, и они могут меняться. Основу построения того мира составляют информационные образования, содержащие всю совокупность известных и еще неизвестных свойств материальных объектов при полном отсутствии самих объектов. Так, как на Земле это бывает в условиях моделирования на ЭВМ. Я понял – человек видит там то, что хочет видеть. Поэтому описания загробного мира людьми, пережившими смерть, отличаются друг от друга. Праведник видит рай, грешник – ад...

Для меня смерть была ничем не передаваемой радостью, не сопоставимой ни с чем на Земле. Даже любовь к женщине по сравнению с пережитым там – ничто....

Священное Писание Владимир Григорьевич прочел уже после своего воскресения. И нашел подтверждение своему посмертному опыту и своим мыслям об информационной сущности мира.

– В Евангелии от Иоанна сказано, что "в начале было Слово, – цитирует Библию Ефремов. – И Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было вначале у Бога. Все чрез Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть". Не это ли намек на то, что в Писании под "словом" имеется в виду некая глобальная информационная суть, включающая в себя всеобъемлющее содержание всего?

Свой посмертный опыт Ефремов применил на практике. Ключ ко многим сложным задачам, которые приходится решать в земной жизни, он принес оттуда.

– Мышление всех людей обладает свойством причинности, – говорит Владимир Григорьевич. – Но мало кто догадывается об этом. Чтобы не причинить зла себе и другим, нужно следовать религиозным нормам жизни. Святые книги продиктованы Творцом, это техника безопасности человечества...

Владимир Ефремов: "Смерть для меня сейчас не страшна. Я знаю, что это дверь в другой мир".

Как видим, **околосмертные переживания обнаруживают новую стратегию познания мира, новые критерии движения мысли.**

Рассмотрим природу тоннельного эффекта. Для этого привлечем учение об ангелах. Методологический принцип целостности мира, его семантической и наполненности смыслом позволяет сделать вывод о реальности ангелов, которые фиксируются в культуре человеческой цивилизации на всем протяжении ее существования. Возникает вопрос **о конкретной соотносительности ангелов с природно-материальным явлениям.**

Если принять к сведению то, что бытие, мир, Вселенная есть возбужденное состояние поляризованного вакуума, реализуемое в виде вихревых движущихся форм (обнаруживающих спинарные свойства и выступающих торсионными полями²³¹), то можно заключить, что все физическое тела являются сферами,

²³¹ Г.И.Шипов: из теории Физического Вакуума следует, что масса – это кручение пространства... торсионное поле интерпретируется как поле инерции, возникающее при вращении материи. Поэтому *масса исчезает, если исчезает кручение (вращение) пространства...* Одновременно исчезает и гравитационное поле, порожденное массой. Этот результат согласуется с идеей Э. Картана, предполагающей, что вращение материи порождает кручение пространства. Поскольку в нашем случае любое движение представляет собой вращение в 6 угловых координатах, то ньютоновское определение: "масса есть мера тела сопротивляться изменению движения" можно интерпретировать как сопротивление изменению направления оси 4D гироскопа. В теории Физического Вакуума пространство имеет 10-ти мерную спинорную структуру. 4 трансляционных координаты образуют базу пространства, а 6 вращательных координат, заданных в каждой точке, образуют внутренне вращательное пространства слоя. Как и предполагал М. Кармели, именно с внутренними вращательными координатами и с вращательной метрикой связаны квантовые (дискретные) свойства материальных объектов... Квантовую потенциальную энергию можно выразить через спин частицы. Поэтому природа квантовой потенциальной энергии, скорее всего, связана с собственным вращением квантовой частицы... Новая квантовая теория применима для описания объектов как макро, так и микромира [Шипов, 2012, с. 5-8, 19]. "При всей случайности и видимой хаотичности турбулентность в развитом и установившемся

состоящими из двух вращающихся полусфер, "прилипающих" друг к другу и составляющих более 96 % материального состава Вселенной в виде так называемой "темной массы" ("темного вещества", "темной энергии"²³²).

Данные полусферы в силу противоположной природы, составляя материю и антиматерию, обнаруживают процесс взаимной аннигиляции, который имеет место в центре сферы в виде "светила" – солнца, энергия которого как излучается вовне, так и поглощается внутри "темным Абсолютом" (черной дырой). Именно эти солнца, находящиеся в центре небесных космических сфер (тел) как их огненные, нейтральные и стабилизирующие аспекты, и выступают в виде ангелов²³³.

"[Тело космоса] было искусно устроено так, чтобы получать пищу от собственного тления, осуществляя все свои действия и состояния в себе самом и само через себя... Ибо такому телу из семи родов движения он уделил соответствующий род, а именно тот, который ближе всего к уму и разумению. Поэтому он заставил его единообразно вращаться в одном и том же месте, в самом себе, совершая круг за кругом, а остальные шесть родов движения были устранены" [Платон. Собр. соч. в 4-х т. – М.: Мысль, 1994. – Т.3. – С. 436-437]. (Остальные шесть родов движений, как объясняется в примечании, – это вперед, назад, направо, налево, вверх и вниз, связанные с развитием деятельности органов живых существ, зависимых от окружающего мира).

Этот вывод подтверждается недавно зафиксированным выводом: Земля и планеты Солнечной системы не вращаются вокруг Солнца – они совершают **спиралевидное движения** независимо от Солнца.

Таким образом, планеты вместе с Солнцем включены в общее движение, обуславливаемое неким фактором: "характер и траектории движения указывают на существование невидимой энергии, заставляющей объекты двигаться... Эта энергия вращается по спирали, увлекая за собой материальные объекты... Движение по кругу и по спирали – это два разных мироощущения, которые дают разные результаты... Это понимание очень важно в период перехода в следующее измерение.. Спираль – это жизнь, а круг часто называют порочным..." (<http://www.youtube.com/watch?v=5bK34NaMnQ4&feature=related>).

Таким образом, наша солнечная система (имеющая форму эзотерического "яйца жизни") состоит из вращающихся полусфер, в центре которых находится Солнце, дающее свет не за счет термоядерных реакций (сейчас доказано, что это физически невозможно; данный вывод подтверждается и тем поразительным фактом, который не можно объяснить, находясь на традиционной точке зрения, согласно которому температура солнечной короны (разреженного газа, который плавает над поверхностью светила) превышает 1 млн. градусов по Цельсию, в то время как температура поверхности звезды составляет около 6 тыс. градусов), а за счет аннигиляции, или, как полагает Н. А. Козырев, за счет истечения времени (энергии).

Вселенная при этом как множество вложенных друг в друга сфер оказывается самодостаточной и "автотрофной", о чем Платон в диалоге "Тимей" писал следующее: "[Тело космоса] было искусно устроено так, чтобы получать пищу от своего собственного тления, осуществляя все свои действия и состояния в себе самом и само через себя. <...> Он [Создатель] направил его в единообразное вращение в одном и том же месте, в самом себе, совершая круг за кругом"²³⁴.

состоянии может обладать определенными чертами закономерности. Черты закономерности имеют статистический характер и проявляют себя в средних характеристиках турбулентных вихрей. Как указал Л. Ричардсон еще в 20-е годы нашего века, турбулентность складывается из совокупностей вихрей, различающихся характерными масштабами и скоростями. Вихри взаимодействуют между собой, обмениваются энергией, дробятся на движения меньших масштабов, или сливаются, образуя вихри больших масштабов. Но при всей случайности единичных движений и взаимодействий в совокупности вихрей проявляется единая тенденция, стремление установить своего рода каскад вихрей, причем самые большие вихри – по пространственному их размеру и содержащейся в них кинетической энергии – порождают и питают своим движением вихри меньших масштабов. Когда эта тенденция полностью реализуется, в среде устанавливается универсальное соотношение между средней скоростью и средним размером вихря в турбулентном каскаде: средняя скорость убывает по каскаду сверху вниз пропорционально корню кубическому из размера вихря. Это свойство развитой турбулентности установил в 1941 г. А. Н. Колмогоров" [Гуревич, Чернин, 1987].

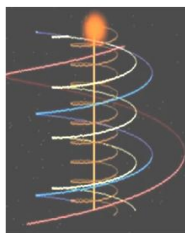
²³² Возьмите наше самое лучшее знание о гравитации, примените его к вращению галактик, и вы сразу же обнаружите проблему: согласно нашему знанию, галактики должны распадаться. Галактическая материя вращается вокруг центральной точки, поскольку ее гравитационное притяжение создает центростремительные силы. Но для создания наблюдаемого вращения в галактиках не хватает массы. Вера Рубин (Vera Rubin), астроном из отдела земного магнетизма института Карнеги в Вашингтоне, заметила эту аномалию в конце семидесятых годов прошлого века. Лучший ответ, которые смогли дать физики, заключался в предположении, что во Вселенной имеется больше вещества, чем мы можем наблюдать. Проблема заключалась в том, что никто не мог объяснить, чем является эта "темная материя". Объяснить ее ученые не могут до сих пор, и это неприятный пробел в нашем понимании. Астрономические наблюдения свидетельствуют о том, что темная материя должна составлять примерно 90% от массы Вселенной, и все же мы поразительно невежественны в отношении того, что это за 90%. – http://interesnosti.com/topics/43017467237/13-faktov-ne-imeyuschih-nauchnogo-obyasneniya?from=mail&l=bnq_bn&bp_id_click=43541703528&bp_id=43541703528

²³³ Согласно последним астрономическим данным, "в центре галактики находится квазар – очень мощный космический объект, обладающей колоссальной светимостью, которая позволяет увидеть его в видимом спектре на расстоянии более 10 млрд световых лет. Считается, что в центре каждого квазара находится сверхмассивная черная дыра, которая и выступает своего рода двигателем квазара и галактики, в центре которой они находятся" (<http://physics.com.ua/news.php?id=664>).

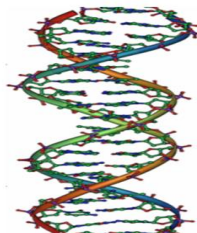
"Яко единоплетный агнец, благословенный нам венец Христос, волею за всех заклян бысть, Пасха чистительная, и паки из гроба красное правды нам возсия Солнце.

Ирмос: Утреннюю утреннюю глубину, и вместо мира песнь принесем Владыце, и Христа узрим, Правды Солнце, всем жизнь возсияюща" (Пасхальный канон Канон, творение Иоанна Дамаскина, глас 1).

²³⁴ Платон. Сочинения в четырех томах / Под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. – М.: Наука, 1994. – Т. 3. – С. 436



Вращение планет Солнечной системы



Спираль ДНК



Завихрение на макушке головы



Спираль циклона



Спиралевидная галактика

По этой же причине и наша планета Земля (как и иные планеты) должна быть **полый** (на сей счет существуют достаточно логичные доводы ²³⁵), в центре которой полагается **земное солнце – Ангел Земли** ²³⁶, который ее поддерживает, т.е. **Планетарный Логос** ²³⁷ (см. книгу Д.Л. Андреева "Роза мира").



Рис. 72. Предложенный Леонардом Эйлером мысленный эксперимент, с отверстиями на полюсах и внутренним солнцем



²³⁵ **Планета Луна – пуста.** Факт этот есть основное открытие, совершенное в ходе серии полетов американских кораблей "Аполлон" к Луне в рамках одноименной программы NASA (1969 - 1972 гг.). По итогам сейсмических изысканий, осуществленных в ее рамках, Луна есть пустой металлический шар. Открытие этого факта произошло 20 ноября 1969 года в 4 часа 15 минут при ударе о лунную поверхность использованной взлетной кабины корабля "Аполлон-12". Придя в колебание, Луна, точно гигантский гонг, дрожала свыше 55 минут, что было зафиксировано оставленным на ее поверхности сейсмометром. Амплитуда колебаний вначале росла. Максимум ее пришлось на восьмую минуту с момента удара, затем она стала снижаться, сойдя на нет. В тот же день руководитель Института сейсмологии США Морис Юнк в послеобеденных новостях объявил эти поразительные факты. В частности, он сказал: если образно охарактеризовать зафиксированное дрожание Луны, оно напоминает удар в колокол в церкви. Сейсмическая волна, рожденная столкновением, распространялась от эпицентра в поверхностном слое Луны во всех направлениях, кроме одного – вовнутрь, целиком отражаясь от тайного людям зеркального барьера.

Открытие NASA настолько потрясло и заинтриговало американцев, что, изменив ход программы, во все дальнейшие полеты они толкали к Луне параллельным курсом последнюю разгонную ступень ракеты "Сатурн V", ранее отбрасываемую в околоземном пространстве, чтобы ударить в Луну и послушать звон этого колокола. Гигантская бита, врезаясь в планету на скорости в 2,5 км/с, рождала могучий ответ Тайны. Так, при ударе ступени "Аполлона-13" (пункт столкновения был избран в 87 милях от сейсмометра, установленного экипажем "Аполлона-12" звон Луны длился 3 часа 20 минут, причем сейсмическая волна, не идя вглубь, перемещалась в границах 25-километровой толщи пород. По итогам всех испытаний наибольшая зарегистрированная продолжительность лунного звона составила свыше 4 часов.

Пресса о том, меж иным, говорит: "В соответствии с различными исследованиями, у ученых напрашивается вывод, что Луна непременно должна быть полый. В своей книге 1982 года "Moongate: Suppressed Findings of the U.S. Space Program" ("Скрытые результаты космической программы США") инженер-ядерщик, исследователь Уильям Брайан II пишет, что информация, представленная сейсмическими экспериментами "Аполлонов", свидетельствует, что "луна полая и относительно жесткая". Кроме того, ряд астрофизиков были настолько смелы, что стали утверждать: полость внутри Луны имеет искусственное происхождение" (<http://quasar.org.ua/zagadki-proisxozhdeniya-lunuy/>).

²³⁶ "Нус есть "Бог в шаровидном огне". – Демокрит.

²³⁷ "Дж. Лавлок, британский специалист в области газовой хроматографии, на основании исследований атмосферы земли, предложил гипотезу (гипотеза Геи), согласно которой землю (Гею) можно определить как "сложный организм, включающий в себя земную биосферу, атмосферу, океаны и почву, целостность, составляющую обратную связь, или кибернетическую систему, которая ищет оптимальную физическую и химическую среду для жизни на этой планете", "живую целостность", способную управлять составляющими ее частями. Его выводы дают основание предположить, что существует некое духовное разумное начало, которое поддерживает состояние гомеостаза" [Лайтман, Хачатурян, 2001, с. 40; Lovelock, 1979].

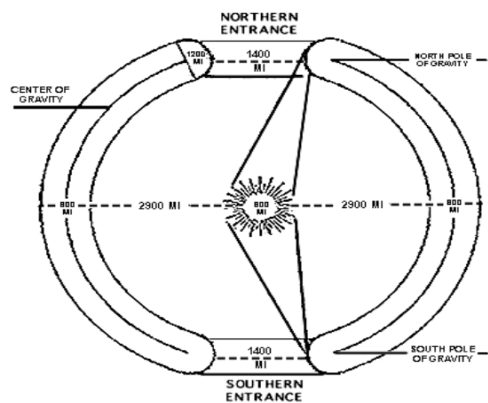
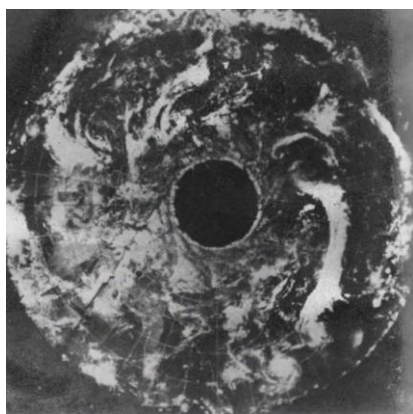


Рис. 73. Полая Земля – из архивов "Аненербо"



The remarkable photograph taken by the ESSA-7 satellite on 23 November 1968. There is almost no cloud cover; the ice fields on the surface can be observed, and the hole at the North Pole can be clearly seen.



Рис. 74. Фотографии Северного полюса

Легенды как индейцев, так и индийцев изобилуют информацией о полой земле, в которой живут боги. Этой идее были верны некоторые ученые Нового времени (например, Л.Эйлер), а также гитлеровские нацисты, не говоря уже о том, что о полой Земле прямо говорится в первой главе Библии в книге Бытия: **"И сказал Бог: да будет твердь посреди воды, и да отделяет она воду от воды. [И стало так.] И создал Бог твердь, и отделил воду, которая под твердью, от воды, которая над твердью. И стало так"** (Быт, 1: 6-7).

Рэймонд Бернад в предисловии к написанной им книге "Полая Земля", говорит, что пытался в своем романе представить доказательства, что Земля – это не твердая сфера, как принято думать. Она – полая. А ее внутренние пустоты сообщаются с поверхностью посредством полярных отверстий на юге и севере земного шара. Эту теорию подтверждают открытия, благодаря наблюдениям адмирала Ричарда Е.Берда.

Иван Евсеевич Кольцов, действительный член Географического общества Российской академии наук пишет следующее:

"Мы ещё недостаточно знаем о строении человеческого организма, а о внутреннем строении Земли не знаем почти ничего. Современная европейская материалистическая наука исходит из того, что внутри Земли находится высокотемпературная плазма, в которой не может быть биологической жизни. Однако из энциклопедических источников известны результаты исследований внутреннего строения планеты посредством зондирования сейсмическими волнами. Выявлено, что кора Земли имеет три слоя: осадочный, гранитный и нижний базальтовый. При прохождении сейсмических волн к центру планеты скорость продольных волн в районе предполагаемого ядра резко падает с 13,6 до 8,0 км/сек, что указывает на резкое различие свойств веществ. Прохождения поперечных волн через ядро не обнаружено.

Учёными СССР посредством бурения на Кольском полуострове сверхглубокой скважины (12 230 м) было установлено, что с глубины 11 км температура земли перестала повышаться. На большой глубине встречались пористые и иные слои пород, не вписывающиеся в прежние представления о строении коры, а базальтовые породы не обнаружены. Результаты бурения изменяют наши представления о строении коры Земли.

Последующими (уже нашими) альтернативными исследованиями установлено, что плотность вещества в ядре планеты составляет $2,2 \text{ г/см}^2$; Средняя плотность внутренних слоёв планеты равна около 2 г/см^2 , в нижнем слое её коры – 6 г/см^2 , в среднем слое коры – $4,5 \text{ г/см}^2$, в верхнем – около 3 г/см^2 . Температура в

центре Земли находится в пределах 300-350°C. С приближением к поверхности у экватора и полюсов она уменьшается до известных нам температур. Существующие образования зон льда и холода на планете являются искусственными образованиями, посредством технических решений Строителей Космической цивилизации, чтобы обеспечить необходимый температурный режим для подземных поселений.

Исследования последних десятилетий указывают, что Земля (как и другие планеты) имеет костно-хрящевой скелет, биологические органы, кровеносную, лимфатическую, нервную системы и органы чувств.

Костный скелет планеты (и других биологических объектов) является основным энергетическим каналом протекания жизненной энергии, её распределения и преобразования в организме с одной частоты вибрации на другую. Любопытно, что кости обладают также энергоинформационной памятью, что подтверждается мощами святых и великих деятелей всех религий (Будды, Христа, Магомета и др.).

Внутри Земли имеется 4-е основных энергетических центров, которые располагаются цепочкой вдоль внутренней стороны позвоночника между её ядром и материальным мозгом под Северным океаном.

Земля является разумномыслящим существом с субстанциями Души и энергетического мозга в районе северного нимба (полярного сияния) планеты. У Земли и каждого живого биологического объекта внутри находится также Дух. Отдельные сильные ясновидящие видят в центре Земли свечение подобное солнцу. В реальности такое свечение не обладает высокой температурой и может являться светящимся охранным полем Духа и растущего плода (новой Луны).

Посредством энергетических потоков внутри Земли идут перемещения всех жидкостей, в том числе крови, лимфы, секреты желез (сальных, потовых и др.). К современным тайнам земли относится загадка природы образования нефти.

Исходя из постулата о строении Вселенной "что наверху – то и внизу, что внизу – то и наверху", можно предположить, что живая Земля тоже имеет различные виды желёз, в том числе сальные и потовые. Сальные железы выделяют свои секреты в виде нефти для смазки и питания многослойной коры планеты. Потовые железы в виде солёно-минерализованной влаги выносят наверх шлаки и способствуют энергообмену с окружающей средой.

Нашими исследованиями выявлено, что сальные железы находятся в средней части базальтового слоя, а потовые – в средней части гранитного слоя. При этом секрет (жидкости – нефть) сальных желёз поднимается по вертикальным каналам вплоть до границы с осадочным слоем, и далее вверх по энергопотокам этого слоя.

Секрет потовых желёз – это минерализованная влага ("пот") поднимается по вертикальным каналам до середины осадочного слоя, далее – распространяется упорядоченно по энергопотокам в слоях пород. Задача сальных и потовых желёз – обеспечивать кору земли питательными веществами, придавая ей жизненность и эластичность.

Согласно космогоническим представлениям и взглядам исследователей, занимающихся изучением Вселенной и строением Земли, наша планета является живым женским организмом. Она уже давно вынашивает внутри себя очередное дитя – Луну, которое через некоторое время должно выйти из чрева родительницы и стать её спутницей. Современная же Луна уйдёт на иные орбиты.

Современный плод внутри Земли пока постоянно растёт в размере, увеличивая также и размер нашей планеты по аналогии с другими биологическими видами людей и животных.

Зная анатомическое строение Земли, можно определить территории поверхности планеты, где её кора будут подвергаться растяжению над растущим плодом. Естественно, в этих областях будут происходить землетрясения, цунами, подъём земель – в одних местах и опускания – в других. Любопытно то, что с рождением очередного дитя – Луны, вода с поверхности Земли улетучится.

Территории повышенного растяжения коры нашей планеты располагаются в районе Тихого океана – от Индийского океана до Американского континента. Эти территории уже в наши дни богаты природными катастрофами.

Человечество должно знать и помнить о том, что Земля является живым и разумным организмом, а народы и другие биологические виды на её теле являются временными гостями-паразитами. Иногда деятельность человеческих цивилизаций причиняет Земле боль созданием рудников, шахт, карьеров; бурения скважин для выкачивания нефти, газа, воды, отравляя природу и т.п. В таком случае Космическое Содружество различных планет помогает Земле в борьбе с её паразитами, устраивая на ней эпидемии, всемирные потопа, очищение огнём и иные моровые явления.

К ряду загадочных природных явлений относятся также потоки вод, которые восходят из глубин Земли. Малоизвестная глобальная сеть этих восходящих водных потоков образована внутри осадочного слоя коры, охватывая собой всю планету. С древних столетий считалось, что эти потоки связаны с результатами жизнедеятельности, протекающими внутри организма Земли.

Восходящие потоки вод различные по составу нередко выносят к вершинам гор, хребтов возвышенностям (суши, морей, океанов) ценные минералы, а также питают истоки рек, водопады, моря.

Более двух тысяч лет назад в Китае сети восходящих потоков вод выявляли и использовали для создания новых истоков рек, для добычи полезных ископаемых, в культовых целях и в строительстве.

Людам современной цивилизации надо знать и учитывать процесс развития и состояние Земли, чтобы не вступать с ней и природой в борьбу.

Полученные сведения показывают, что Земля и Солнце практически имеют одинаковые параметры по температуре и плотности.

Учитывая, что Солнце было когда-то планетой, а планеты (подобно Луне) рождаются от таких же планет как Земля, Венера, то можно предположить, что и другие планеты и звёзды аналогичны (подобны) по своему внутреннему и внешнему устройству. Ибо всё в природе рождает себе подобное.

Восточные учения сообщают, что даже клетка обладает элементарной памятью (разумом). Выходит, что планеты и звёзды тоже обладают разумом, двигаясь по своим орбитам тысячелетиями, как на бальных танцах, не сшибая друг друга" (http://tayni.nm.ru/Stat/zeml_sol1.htm).

В связи с вихреобразной моделью строения космических объектов можно говорить и о **вихреобразном строении Солнечной системы**, в центре которой находится Солнце, а на ее окраине – массивное тело – "кора" Солнечной системы, ее поверхность. Вот что говорят от этом Восточные учения:

"Как известно, плоскость Лапласа, перпендикулярная вектору суммарного орбитального момента всех планет и вращательному моменту Солнца.

Ориентация плоскости должна оставаться неизменной вследствие закона сохранения момента Солнечной системы, ввиду её изолированности от удалённых звёзд.

Однако, опыт показывает, что плоскость Лапласа прецессирует с периодом около 36000 лет, что возможно только в том случае, если в расчёте полного момента Солнечной системы не учтён вклад орбитального момента какого-то массивного тела, имеющего период обращения около 36000 лет! Кстати, американцы, анализируя возмущения в движении долгопериодических комет, пришли к выводу о наличии на большом расстоянии от Солнца массивного тела – "коричневого карлика", названного ими Люцифером.

Мы назвали эту гипотетическую вторую звезду Солнечной системы именем "Раджа-Солнце" в соответствии с тибетскими легендами, которые называют это тело металлической планетой, подчёркивая тем самым её огромную массу при ничтожных размерах. Согласно легендам она сейчас приближается к Солнцу и на рубеже 2000-го года станет видима.

Если мы примем эту гипотезу за рабочую, то сможем на её основе объяснить целый ряд непонятных фактов. Как известно, звёзды в двойных системах эволюционируют с различной скоростью, при этом более массивная звезда, как правило, эволюционирует быстрее, опережая свою спутницу на 150...250 млн лет, проходит фазу красного гиганта и взрывается, сбросив оболочку и превращается сначала в белого карлика а затем в коричневого. Можно предположить, что ""аджа-Солнце" (т.е. Царь-Солнце) было когда-то главной звездой Солнечной системы (в соответствии с названием) и опережало в своём развитии вторую звезду – современное Солнце. Тогда в её планетной системе, включавшей в себя также Юпитер, Нептун, Землю и Меркурий на каких-то планетах появилась разумная жизнь, опередившая современную на 150...250 млн лет. Мы полагаем, что в дальнейшем "Раджа-Солнце", потеряв значительную часть своей массы, передало своих спутников в "свиту" Солнца, ("дети" которого – Сатурн, Уран, Венера и Марс). Возможно, вблизи "Раджи-Солнца" сохранились какие-то планеты, с высокой цивилизацией, которая, учитывая гигантский срок своего существования, должна для нас представлять цивилизацию "богов", контролирующую всю Солнечную систему.

В пользу такого предположения говорят факты нахождения следов человека рядом со следами динозавров в слоях относящихся к эпохе, отстоящей от современной на 175...225 млн лет, а также примеры странного поведения некоторых комет, которые вели себя как космические корабли, двигаясь по таким траекториям, что они проходили как бы с инспекционной целью вблизи всех планет! Были также кометы, излучавшие радиосигналы (например, комета Аренда-Ролана), а также кометы, заходившие за Солнце, но не выходявшие из-за него, хотя их траектория не могла привести к падению на Солнце!

Схема китайской монады Инь-Ян чрезвычайно напоминает полость нулевой скорости для двойных звёзд, причём в динамике со спиральной закруткой. На шумерских глиняных табличках изображены два Солнца: одно – белое с чёрной точкой в центре, а другое – чёрное с белой точкой. Можно предположить, что древние знали истинную историю развития Солнечной системы, а идея противоборства добра и зла, светлых и тёмных сил берёт своё начало в истории Солнечной системы.

Учитывая, что очень многие двойные звёзды двигаются по эллиптическим орбитам с большим эксцентриситетом (по кометоподобным траекториям), можно, действительно, в соответствии с тибетскими легендами ожидать появления "Раджи-Солнца" на рубеже 2000-го года. Гравитационное поле этого тела может оказать сильнейшее влияние на планеты земной группы, вызвав множество катастрофических последствий.

Кстати, следует обратить внимание на то, что, именно, 36000 лет тому назад на Земле исчез неандерталец и появился Кроманьонский человек, а также что, возможно, тогда же у Земли появилась

Луна, перехваченная у Марса. Как известно, во многих легендах говорится, что Луны раньше на небе не было. Скорее всего траектория "Раджи-Солнца" пройдёт через пояс астероидов, представляющих собой многочисленные осколки, образовавшиеся в результате столкновений различных тел, подвергшихся гравитационным возмущениям со стороны "Раджи-Солнца".

В пользу наличия этого тела говорит ещё тот факт, что все планеты, расположенные между Солнцем и Сатурном (кроме Юпитера и Цереры), находятся в резонансе с Сатурном, а все планеты от Цереры до Плутона (кроме Сатурна) – в резонансе с Юпитером, т.е. имеются две резонансные области: одна ориентирована на Солнце, а другая на "Раджу-Солнце" ("*Солнце и Раджа-Солнце – это двойная звездная система?*" – planet-nefelana.ucoz.ru/news/2009-07-20-1380; liveinternet.ru/users/3030706).

Связь ангелов с Богом реализуется через физический (квантово-фотонный) вакуум – то есть, по сути, через *Ничто*, из которого Господь творит бытие и в которое благодаря аннигиляционным процессам (ангелам) это бытие истекает. Именно поэтому ангелы предстают посредниками между *миром горним* и *миром дольным*. Ангелы, таким образом, выступают одновременно как флуктуирующие эффекты физического вакуума (*Ничто, мира горнего*), так и как аннигилирующие очаги Вселенной (*мира дольного*). В этом и заключается принцип разделения ангелов на две подгруппы (светлые и темные), отношения между которыми весьма парадоксальны.

Таким образом, **светоносно-ангельский аспект реальности выступает ее первым уровнем**, что подтверждается Христианской религией, где свет предстает творением первого дня, предшествующее другим творческим актам Господа (*Быт. 1: 3*), при это Бог "обитает в неприступном свете" (*Тим. 6, 16*), являясь при этом светом (*1 Ин. 1, 5; Ин. 1,9*). В буддистско-индуистской традиции свет связан с "**светоносным алмазным бытием**", из которого кристаллизуется наш мир, а в философском аспекте термин "**метафизика света**" был впервые введен К. Боймакером в начале XX века. Данный термин проистекает из идей античной и средневековой культуре, в которой свет фигурирует в качестве первофеномена мира, который объясняет все сущее. Здесь можно привести уподобление Платоном статуса Блага в умопостигаемой сфере положению Солнца в сфере чувственно воспринимаемого (*Платон, "Государство", VI*).

Процесс синхронизации, слияния, взаимной компенсации противоположностей рассматривается как важнейшее условие генерации "светоносного", "алмазного" тела в рамках тибетского буддизма [*Казначеев, Спирин, 1991, с. 188*]. Интересно, что у неоплатоников техника достижения экстатического трансового состояния слияния с Единым также обнаруживает генерацию "светоносного" тела [*Лосев, 1988*]. Неоплатоники, разрабатывая доктрину об эманации Единого (согласно которой видимый свет есть проявление во тьме материи света умопостигаемого), что привело их к представлению о бытии как световой иерархии, которое было усвоено иудаистско-христианско-мусульманской теологией.

"Такое представление о свете играло роль опосредующего звена, которое скрепляло в единое онтологическое целое телесное и духовное, чувственное и умопостигаемое, вещественное и идеальное, тварное и нетварное. Аккумулируя в себе упомянутые несовместимые между собой начала, метафизическое представление о свете как о "первопричине мира" ассоциировалось с понятиями "порядка", "числа", "отношения", а, следовательно, с "разумом", "истиной", "словом"... Концептуальный багаж европейской философской мысли богаче категориального аппарата *метафизики света*. Используя его, европейские мыслители... различными способами стремились осуществить прорыв к незримой, внутренней реальности бытия. Так, согласно М. Хайдеггеру, который интерпретировал греческое слово "алетейя" (истина) как "непотаенность" (как то, что не подлежит "сокрытию", "забвению", "вхождению в Лету"), метафизически понятный свет делает бытие "открытым", "непотаенным", "истинным" [*Лукьянец, 2012, с. 41-42*].

Категория светоносности может послужить и определением для фотонной основы Вселенной в рамках квантовой теории поля, которая (основа) представляет собой единый нерасторжимый комплекс [*Казначеев, Спирин, 1991*].

Отметим, что "темная материя" Вселенной также обожествляется, она может пониматься как "**сверхсущностный луч Божественного мрака**" (Дионисий Ареопагит).

МОРАЛЬНЫЕ ДИЛЕММЫ, КОТОРЫЕ ОТРАЖАЮТ ПАРАДОКСАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ, КОГДА ИЗ ДВУХ ЗОЛ НУЖНО ВЫБРАТЬ МЕНЬШУЮ

Приведем примеры моральных дилемм

Яркий пример моральной дилеммы продемонстрирован в романе Уильяма Стайрона "**Выбор Софии**". Главная героиня, польская женщина оказывается в жуткой ситуации для каждой матери. Свиристующие на землях Польши нацисты вынуждают женщину сделать выбор, кому оставить жизнь: дочери или сыну. Мать, скрепя сердце, делает выбор в пользу дочери, надеясь, что сыну всё же удастся спастись, ведь он крепче и сильнее. Тем не менее, шансов выжить у мальчика не остаётся. Женщина не в силах пережить это. Гнёт этого поступка доводит женщину до самоубийства.

Еще одна моральная дилемма. В 1841 *корабль Уильяма Брауна*, на борту которого находилось 82 человека, столкнулся с айсбергом. Для спасения из чрезвычайных ситуаций имелись два катера, в которых худо-бедно разместились люди. Однако из-за сильной непогоды и перегруженности катеров жизни людей всё ещё оставались под угрозой. Капитан корабля прекрасно это понимал, также как и то, что обязан сделать выбор: смириться с текущим положением дел и принять гибель, либо пожертвовать жизнью одних, чтобы спасти остальных. Уильям Браун остановился на втором варианте: людей выталкивали из катеров прямо в ледяные волны. Разумеется, сие происшествие не осталось незамеченным. По прибытию в Филадельфию капитан был осуждён. Правда, учитывая ситуацию, признали, что личной неприязни к погибшим Браун не испытывал и пошёл на это, спасая большинство. Поэтому приговор был смягчён.

Ещё одна вымышленная история и моральная дилемма довольно похожа по ситуации на первую, которая, кстати, реальна. Исследуя пещеры, люди оказываются пленниками одной из них. Они отрезаны от выхода, ибо в единственном проходе, через который можно спастись, застрял самый толстый из друзей. В пещере постепенно поднимается уровень воды и совсем скоро люди захлебнутся. Нужно действовать. Несмотря на все усилия, вытолкнуть застрявшего не получается. При одном из путешественников имеется динамитная шашка, и он предлагает взорвать застрявшего друга, чтобы у остальных появился шанс спастись.

ИЗВЕСТНЫМИ ЯВЛЯЮТСЯ ДИЛЕММЫ Л. КОЛЬБЕРГА

Инструкция. Внимательно прочитайте (прослушайте) девять следующих гипотетических дилемм и ответьте на предложенные вопросы. Ни одна дилемма не содержит абсолютно правильного, безупречного решения – любой вариант имеет свои плюсы и минусы. Обратите пристальное внимание на обоснование предпочтительности вашего ответа.

Дилемма I.

В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы ее спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз больше. Он заплатил 400 долларов за радий, а назначил цену 4000 долларов за небольшую дозу радия. Муж больной женщины, Хайнц, пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает и просил его продать дешевле или принять плату позднее. Но фармацевт сказал: "Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, используя все реальные средства". И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство.

Должен ли Хайнц украсть лекарство? Почему да или нет? (Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным).

Хорошо или дурно для него украсть лекарство? (Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным.)

Почему это правильно или дурно?

Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство?

Почему да или нет?

Если бы Хайнц не любил свою жену, должен ли был он украсть лекарство для нее? (Если субъект не одобряет воровство, спросить: будет ли различие в его поступке, если он любит или не любит свою жену?) Почему да или нет?

Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнц стащить лекарство для чужого? Почему да или нет? (Если субъект одобряет кражу лекарства для чужого.)

Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнц украсть, чтобы спасти любимое животное? Почему да или нет?

Важно ли для людей делать все, что они могут, чтобы спасти жизнь другого? Почему да или нет?

Воровать – противозаконно. Дурно ли это в моральном отношении? Почему да или нет?

Вообще, должны ли люди пытаться делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет? (Этот вопрос включен, чтобы выявить ориентацию субъекта и не должен считаться обязательным.)

Осмысливая снова дилемму, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Хайнцу? Почему?

Дилемма II.

Хайнц залез в аптеку. Он украл лекарство и дал его жене. На следующий день в газетах появилось сообщение о грабеже. Офицер полиции м-р Браун, который знал Хайнца, прочитал сообщение. Он вспомнил, что видел, как Хайнц бежал от аптеки, и понял, что это сделал Хайнц. Полицейский колебался, должен ли он сообщить об этом.

Должен ли офицер Браун сообщить о том, что кражу совершил Хайнц? Почему да или нет?

Предположим, что офицер Браун близкий друг Хайнца. Должен ли он тогда подать рапорт о нем? Почему да или нет?

Продолжение: Офицер Браун сообщил о Хайнце. Хайнц был арестован и предстал перед судом. Были избраны присяжные. Работа присяжных – определить виновен или нет человек в совершении преступления. Присяжные признают Хайнца виновным. Дело судьбы – вынести приговор.

Должен ли судья дать Хайнцу определенное наказание или освободить его? Почему это является наилучшим?

С позиции общества, должны ли люди, нарушающие закон, быть наказаны? Почему да или нет?

Как это применить к тому, что должен решить судья?

Хайнц сделал то, что подсказала ему совесть, когда он украл лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал не по совести? Почему да или нет?

Продумайте дилемму: что, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать судья? Почему?

Дилемма III.

Джо – 14-летний мальчик, который очень хотел поехать в лагерь. Отец обещал ему, что он сможет поехать, если сам заработает для этого деньги. Джо усердно работал и скопил 40 долларов, необходимых для поездки в лагерь, и еще немного сверх того. Но как раз перед поездкой отец изменил свое решение. Некоторые его друзья решили поехать на рыбалку, а у отца не хватало денег. Он сказал Джо, чтобы тот дал ему накопленные деньги. Джо не хотел отказываться от поездки в лагерь и собирался отказать отцу.

Имеет ли отец право уговаривать Джо отдать ему деньги? Почему да или нет?

Означает ли отдача денег, что сын хороший? Почему?

Является ли важным в этой ситуации тот факт, что Джо сам заработал деньги? Почему?

Отец обещал Джо, что он смог бы поехать в лагерь, если бы он сам заработал деньги.

Является ли обещание отца самой важной вещью в этой ситуации? Почему?

Вообще, почему обещание должно быть выполнено?

Важно ли сдержать обещание кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова? Почему?

С какой самой важной вещи должен был бы заботиться отец в своем отношении к сыну? Почему это самое важное?

Вообще, что должно бы быть авторитетом отца по отношению к сыну? Почему? О какой самой важной вещи должен заботиться сын в своем отношении к отцу? Почему это самая важная вещь?

Что же, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать Джо в этой ситуации? Почему?

Дилемма IV.

У одной женщины была очень тяжелая форма рака, от которой не было лекарства. Доктор Джефферсон знал, что ей осталось жить 6 месяцев. Она испытывала ужасные боли, но была так слаба, что достаточная доза морфия позволила бы ей умереть скорее. Она даже бредила, но в спокойные периоды она попросила доктора дать ей достаточно морфия, чтобы убить ее. Хотя доктор Джефферсон знает, что убийство из милосердия противозаконно, он думает выполнить ее просьбу.

Должен ли доктор Джефферсон дать ей лекарство, от которого бы она умерла? Почему? (Этот вопрос направлен на выявление морального типа субъекта и не является обязательным).

Правильно или дурно для него дать женщине лекарство, которое позволило бы ей умереть? Почему это правильно или дурно?

Должна ли женщина иметь право принять окончательное решение? Почему да или нет?

Женщина замужем. Должен ли ее муж вмешиваться в решение? Почему? (Следующий вопрос необязателен).

Что должен бы сделать хороший муж в этой ситуации? Почему?

Имеет ли человек обязанность или обязательство жить, когда он не хочет, а хочет покончить жизнь самоубийством? (Следующий вопрос необязателен).

Имеет ли д-р Джефферсон обязанность или обязательство сделать лекарство доступным для женщины? Почему?

Когда домашнее животное тяжело ранено и умирает, его убивают, чтобы избавить от боли. Применима ли та же самая вещь здесь? Почему?

Для доктора противозаконно дать женщине лекарство. Является ли это и морально дурным? Почему?

Вообще, должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему? Как это применить к тому, что должен был бы сделать д-р Джефферсон?

Обдумывая дилемму, чтобы вы сказали о самой ответственной вещи, которую сделал бы д-р Джефферсон? Почему?

Дилемма V.

Д-р Джефферсон совершил милосердное убийство. В это время проходил мимо д-р Роджерс. Он знал ситуацию и пытался остановить доктора Джефферсона, но лекарство уже было дано.

Доктор Роджерс колебался, должен ли он был сообщить о докторе Джефферсоне.

Должен ли был д-р Роджерс сообщить о д-ре Джефферсоне? Почему?

Продолжение: д-р Роджерс сообщил о д-ре Джефферсоне. Д-р Джефферсон предан суду. Избраны присяжные. Работа присяжных – определить виновен или невиновен человек в совершении преступления. Присяжные находят, что д-р Джефферсон виновен. Судья должен вынести приговор.

Должен ли судья наказать д-ра Джефферсона или освободить? Почему вы считаете такой ответ наилучшим?

Подумайте в понятиях общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны? Почему да или нет? Как это применить к решению судьи?

Присяжные находят, что доктор Джефферсон по закону виновен в убийстве. Справедливо ли или нет для судьи вынести ему смертный приговор (по закону возможное наказание)? Почему?

Правильно ли всегда выносить смертный приговор? Почему да или нет?

При каких условиях смертный приговор должен быть, по вашему мнению, вынесен? Почему эти условия важны?

Д-р Джефферсон сделал то, что подсказала ему совесть, когда он дал женщине лекарство. Должен ли быть наказан нарушитель закона, если он действует не по совести? Почему да или нет?

Снова обдумывая дилемму, что бы вы определили как самую ответственную вещь для судьи? Почему? Что означает слово совесть для вас?

Если бы вы были д-ром Джефферсоном, что сказала бы вам совесть при принятии решения?

Д-р Джефферсон должен принять моральное решение. Должно ли быть оно основано на чувстве или только на рассуждении о том, что справедливо и дурно?

Вообще, что делает проблему моральной или что означает для вас слово "нравственность"?

Если д-р Джефферсон размышляет над тем, что действительно правильно, должен быть какой-то правильный ответ.

Есть ли действительно некоторое правильное решение для моральных проблем, подобных тем, которые имеются у д-ра Джефферсона, или когда мнение каждого является равно правильным? Почему?

Как вы можете узнать, что пришли к справедливому моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого можно достичь хорошего или адекватного решения?

Большинство людей считают, что мышление и рассуждение в науке может привести к правильному ответу. Верно ли то же самое для моральных решений или есть разница?

Дилемма VI.

Джуди – 12-летняя девочка. Мать обещала ей, что она сможет пойти на специальный рок-концерт в их городе, если скопит деньги на билет, работая приходящей няней и немного экономя на завтраке. Она скопила 15 долларов на билет, да еще дополнительно 5 долларов. Но мать изменила решение и сказала Джуди, что та должна потратить деньги на новую одежду для школы. Джуди была разочарована и решила любым способом пойти на концерт. Она купила билет, а матери сказала, что заработала всего 5 долларов. В среду она пошла на представление, а своей матери сказала, что провела день с другом. Через неделю Джуди рассказала своей старшей сестре, Луизе, что она ходила на спектакль, а матери солгала. Луиза раздумывала, сказать ли матери о поступке Джуди.

Должна ли Луиза рассказать матери, что Джуди солгала о деньгах, или промолчать? Почему?

Колебясь, рассказать или нет, Луиза думает о том, что Джуди – ее сестра. Должно ли это влиять на решение Джуди? Почему да или нет?

Имеет ли такой рассказ связь с позицией хорошей дочери? Почему?

Важен ли в этой ситуации тот факт, что Джуди сама заработала деньги? Почему?

Мать обещала Джуди, что она смогла бы пойти на концерт, если сама заработает деньги.

Является ли обещание матери самым важным в этой ситуации? Почему да или нет?

Почему вообще обещание нужно выполнять?

Важно ли сдерживать обещание, данное кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова? Почему?

Какова самая важная вещь, о которой должна заботиться мать в своих отношениях с дочерью? Почему это самая важная вещь?

Вообще, каким должен быть авторитет матери для дочери? Почему?

О какой самой важной вещи, по вашему мнению, должна заботиться дочь по отношению к матери? Почему эта вещь важна?

Осмысливая снова дилемму, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Луизе? Почему?

Дилемма VII.

В Коре экипаж моряков при встрече с превосходящими силами врагов отступил. Экипаж перешел мост через реку, но враг был еще главным образом на другой стороне. Если бы кто-нибудь пошел на мост и взорвал его, то остальные члены команды, имея преимущество во времени, вероятно, могли бы убежать. Но человек, который остался бы сзади, чтобы взорвать мост, не смог бы уйти живым. Сам капитан – это человек, который лучше всего знает, как вести отступление. Он вызвал добровольцев, но их не оказалось. Если он пойдет сам, то люди, вероятно, не вернуться благополучно, он – единственный, кто знает, как вести отступление.

Должен ли был капитан приказать человеку пойти на задание или он должен был пойти сам? Почему?

Должен ли капитан послать человека (или даже использовать лотерею), когда это означает послать его на смерть? Почему?

Должен ли был капитан пойти сам, когда это означает, что люди, вероятно, не вернуться обратно благополучно? Почему?

Имеет ли капитан право приказать человеку, если он думает, что это наилучший ход? Почему?

Человек, который получил приказ, имеет ли обязанность или обязательство идти? Почему?

Что вызывает необходимость спасти или защитить человеческую жизнь? Почему это важно? Как это применить к тому, что должен сделать капитан?

Продумывая вновь дилемму, что бы вы сказали, какова самая ответственная вещь для капитана? Почему?

Дилемма VIII.

В одной стране в Европе бедный человек по имени Вальжан не смог найти работы, не смогли этого ни его сестра, ни брат. Не имея денег, он украл хлеб и необходимое им лекарство. Его схватили и приговорили к 6 годам тюрьмы. Через два года он сбежал и стал жить в новом месте под другим именем. Он скопил деньги и постепенно построил большую фабрику, платил своим рабочим самую высокую зарплату и большую часть гвоей прибыли отдавал на больницу для людей, которые не могли получить хороший медицинский уход. Прошло двадцать лет, и один моряк узнал во владельце фабрики Вальжане беглого каторжника, которого полиция искала в его родном городе.

Должен ли был моряк сообщить о Вальжане в полицию? Почему?

Есть ли у гражданина обязанность или обязательство сообщать властям о беглом преступнике? Почему?

Предположим, Вальжан был бы близким другом моряка? Должен ли он тогда сообщить о Вальжане?

Если о Вальжане сообщили и он предстал перед судом, должен ли был судья послать его обратно на каторгу или освободить? Почему?

Подумайте, с точки зрения общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны? Почему?

Как это применить к тому, что должен сделать судья?

Вальжан сделал то, что ему подсказала совесть, когда он украл хлеб и лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действует не по совести? Почему?

Вновь осмысливая дилемму, что бы вы сказали о том, какую наиболее ответственную вещь нужно сделать моряку? Почему?

Что означает слово совесть для вас?

Если бы вы были Вальжаном, как участвовала бы ваша совесть в решении?

Вальжан должен принять моральное решение. Должно ли быть моральное решение основано на чувстве или умозаключении о правильном и дурном?

Является ли проблема Вальжана моральной проблемой? Почему?

Вообще, что делает проблему моральной и что означает слово моральность для вас?

Если Вальжан собирается решать, что нужно сделать, путем размышления о том, что же в действительности справедливо, должен быть какой-то ответ, правильное решение.

Есть ли действительно некоторое правильное решение моральных проблем, подобных дилемме Вальжана, или когда люди не соглашаются друг с другом, мнение каждого равно справедливо? Почему?

Как вы узнаете, что пришли к хорошему моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого человек может достичь хорошего или адекватного решения?

Большинство людей считают, что умозаключения или рассуждения в науке могут привести к правильному ответу. Верно ли это для моральных решений или они отличны?

Дилемма IX.

Два молодых человека, братья, попали в трудное положение. Они тайно покинули город и нуждались в деньгах. Карл, старший, взломал магазин и похитил тысячу долларов. Боб, младший, пошел к старому человеку в отставке – было известно, что он помогает людям в городе. Этому человеку он сказал, что он очень болен и ему необходима тысяча долларов, чтобы заплатить за операцию. Боб попросил этого человека дать ему деньги и обещал, что вернет их обратно, когда поправится. В действительности, Боб вообще не был болен и не намеревался возвращать деньги. Хотя старик и не знал хорошо Боба, он дал ему деньги. Так Боб и Карл удрали из города, каждый с тысячей долларов.

Что хуже: украсть как Карл или обмануть как Боб? Почему это хуже?

Что, по Вашему мнению, является самой плохой вещью при обмане старого человека? Почему это хуже всего?

Вообще, почему обещание должно выполняться?

Важно ли сдержать обещание, данное человеку, которого вы хорошо не знаете или никогда не увидите снова? Почему да или нет?

Почему не должно красть из магазина?

Какова ценность или важность прав собственности?

Должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет?

Был ли старый человек безответственным, ссужая Бобу деньги? Почему да или нет?

Интерпретация результатов теста Кольберга исходя из стадии развития морального суждения.

Лоуренс Колберг выделяет **три основных уровня развития моральных суждений**: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный.

Уровень 1. Доконвенциональный.

1. Ориентация на наказание и послушание (*Как я могу избежать наказания?*)

2. Наивная гедонистическая ориентация (*Какая здесь польза для меня?*)

Данный уровень отличается эгоцентричностью моральных суждений. Поступки оцениваются главным образом по принципу выгоды и по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие (например, одобрение); плохо то, что причиняет неудовольствие (например, наказание).

Уровень 2. Конвенциональный.

3. Ориентация на соответствие ближнему окружению/малой группе (*Социальные нормы, модель "хорошего ребенка"*)

4. Установка на поддержание установленного порядка социальной справедливости и фиксированных правил (*Мораль соответствует правилам и законам*)

Конвенциональный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает оценки своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины... Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней инстанции. Действуя в соответствии с принятыми группой правилами, становишься "хорошим". Эти правила могут быть и всеобщими, как, например, библейские заповеди. Но они не выработаны самим человеком в результате его свободного выбора, а принимаются как внешние ограничители или как норма той общности, с которой человек себя идентифицирует.

Уровень 3. Постконвенциональный

5. Утилитаризм и представление о морали как продукте общественного договора (*социальный контракт*)

6. Универсальные этические принципы (*Собственные нравственные принципы и совесть как регулятор*)

Постконвенциональный уровень развития моральных суждений редко встречается даже у взрослых людей. Как уже говорилось, его достижение возможно с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления (высшая стадия развития интеллекта, по Ж.Пиаже). Это уровень развития личных нравственных принципов, которые могут отличаться от норм референтной группы, но при этом имеют общечеловеческую широту и универсальность. На данной стадии речь идет о поиске всеобщих оснований нравственности.

Отметим, что жесткой привязки стадий к возрасту Л.Колберг не делает.

ФЕНОМЕН МАЛЕНЬКОЙ ГОРНОЙ АРМЯНСКОЙ ДЕРЕВУШКИ

Интересен случай с маленькой горной армянской деревушкой, из которой за годы Великой отечественной войны вышли 2 маршала Советского Союза (один из них – Баграмян), 12 генералов и более сотни старших офицеров. И по какой причине?

Решение.

Жители этой деревни жили в непосредственной близости с азербайджанцами, села которых граничили с армянской деревней, превратившейся, таким образом, в своеобразный анклав. Армяне круглосуточно охраняли свою деревню, вырабатывая, таким образом, мужественный характер.

ПОЧЕМУ ПРИ СТРЕССЕ ХОЛОДЕЮТ КОНЕЧНОСТИ

Решение.

Во-первых, чтобы конечности не выделяли пот и другие вещества, оставляющие следы на земле, по которым можно обнаружить впавшего в стресс, то есть подвергшегося опасности существа. Во-вторых, при стрессе большая часть крови устремляется вглубь организма за счет сжатия сосудов конечностей, что позволяет мобилизовать ресурсы организма. Кроме того, сжатие сосудов будет препятствовать истечению крови, если на теле появятся раны. Наконец, сжатие сосудов головы при стрессе уменьшает психическую активность полушарий головного мозга, тем самым высвобождая ресурсы инстинктивного поведения, так важного в состоянии опасности.

ПОЧЕМУ "КРАСНЫЙ – ЗНАЧИТ КРАСИВЫЙ"

Решение.

Фраза относится к определению человека – точнее, женщины, покрасневшее лицо которой свидетельствует о ее возбуждении, что и привлекает мужчин.

СЛУЧАЙ С ЕВРЕЙСКОЙ МАМОЙ

Однажды еврейский мальчик 3-4 лет упал и стал плакать. Его мама так отреагировала: "Мойша, как же ты можешь плакать? Подумай, что бы сказали твои друзья, если бы увидели тебя плачущим?" Возникает вопрос о психологическом смысле данных слов.

Решение.

Самая главная ценность человека – то, что отличает его от животных, – самосознание, способность к рефлексии, которая проявляется в способности видеть себя со стороны. Это позволяет человеку выйти из актуального поля "здесь и теперь" и контролировать себя и ситуацию. К активизации этого механизма и прибегла еврейская мама, посоветовав сыну посмотреть на себя глазами своих друзей, которых Мойша, по видимому, уважал.

ПОЧЕМУ ДЛЯ ТОГО, ЧТОБЫ УСПОКОИТЬ МЛАДЕНЦЕВ, ИХ УКАЧИВАЮТ

Решение.

В данном случае воссоздают условия пребывания младенца в материнской утробе

РЕБЕНОК ВПАЛ В АУТИЗМ

До двух лет мальчик-первенец прекрасно развивался в хорошей любящей его семье: папа и мама его ждали и теперь радовались его развитию. После двух лет, когда ребенок научился ходить, говорить, обслуживать себя, он вдруг стал развиваться в сторону аутизма и через год окончательно превратится в аутиста. Родителям стоило больших трудов при помощи педагогов и психологов к 4-5 годам гармонизировать ребенка, излечить его от досадного недуга. Вопрос: почему ребенок стал аутистом, ведь у него не было стрессов, болезней и никаких генетических отклонений.

Решение.

Ответ прост. Когда родился младенец, родители относились к нему адекватно. Но потом, когда из маленького комочка стал получаться маленький человек, способный ходить, говорить, узнавать, любить родителей и все больше быть на них похожим, их отношение к ребенку в корне поменялось – родители стали очень бояться за это свое продолжение. В итоге тревогой и страхом заразился ребенок, который тесно связан с родителями – и энергетически, и поведенчески. В результате ребенок становится аутистом. Для прояснения некоторых деталей приведем информацию из статьи "*Если болеет ребёнок, лечить надо папу и маму. Отрезвляющая статья!*":

"Гипертревожность – это НОРМА для любой матери с ребенком, банальные инстинкты. Однако следует учитывать, что ВСЮ ТРЕВОЖНОСТЬ, КОТОРУЮ МАТЬ ИСПЫТЫВАЕТ ЗА РЕБЕНКА – ОНА КАК НАСОСОМ ЗАКАЧИВАЕТ В НЕГО САМОГО.

Если мать постоянно опасается за состояние ребенка – она будет иметь все свои опасения в наглядном исполнении: ребенок будет болеть ПОСТОЯННО. Понятно, нет?

ачество энергетики, которую ребенок получает от Матери, регулируется ЕЕ СОСТОЯНИЕМ. Поликлиники полны тревожных женщин, у которых все дети болеют непрерывно. Школы полны детей с медкарточками толщиной в три учебника. Причина – одна и та же: состояние МАТЕРИ.

Хочется спросить женщин: дорогие мои, вы когда суп варите – трясетесь за каждую кастрюлю? "А вдруг не получится, а что если пересолила, а не мало ли перца, а не много ли лука, а... ?" Если вы будете так готовить – вашу еду будет невозможно употреблять.

Хотите знать почему? Да потому, что или вы ГОТОВИТЕ ЧТО-ТО ВКУСНОЕ, или БОИТЕСЬ ИСПОРТИТЬ ПРОДУКТЫ. Вам разница в подходе понятна? В первом случае вы из чего угодно сделаете шедевр, а во втором – неминуемо испортите продукты.

Так ведь с ребенком – точно так же! Или вы питаете его позитивом, любовью, заботой, одобрением, лаской – или трясетесь над ним, питая страхами, сомнениями, тревогами, заботами, унынием, усталостью... А если ваш ребенок еще и питается скандалами в семье – то тушите свет, Мать "на взводе" – ребенок будет получать внутрь злобу, гнев, раздражение... и все это будет моментально отражаться на его органах.

Знаете, что происходит с ребенком, которого питают негативом? А очень просто... он наполняется негативной энергией, которой начинают питаться паразиты... и вот вам пожалуйста, весь набор от соплей до глистов.

ПАРАЗИТЫ НЕ ЖИВУТ В ПОЗИТИВНОЙ ЭНЕРГЕТИКЕ, ИМ ЖРАТЬ НЕЧЕГО!

Все теории на тему "заразился", "простудился" – чушь собачья и вымысел. Ребенок может в ледяную воду в марте свалиться – и даже не чихнуть после этого, ЕСЛИ МАМА НЕ НАЧИНАЕТ НА ЭТУ ТЕМУ ПЕРЕЖИВАТЬ. А может на пустом месте простудиться.

Инфовирусы так и вбрасываются – "сезонный грипп пошел", – сказала радио... Мама тут же закудахтала "грипп ходит"... что дальше? Вся страна ходит с гриппом. Не болеют только те, у кого мама твердо знает "мой ребенок гриппом НЕ БОЛЕЕТ". И усе... не клиент для аптек. А здоровые дети фармацевтам не нужны. Про общество и не говорю...

Механизм понятен? Как только мама начинает кудахтать и думать о том не заболит ли ребенок – он ГАРАНТИРОВАННО ЗАБОЛЕВАЕТ. Как только у мамы проблемы в психике – он опять же гарантированно заболевает.

Любые семейные конфликты, стрессы – причина неминуемой болезни ребенка.

Мама, запомните крепко-накрепко одну простую как кухонная доска вещь: болезнь – это СИМПТОМ! Это – не причина. Все, что с ребенком происходит – это ПОСЛЕДСТВИЕ нарушения его ЭНЕРГЕТИКИ. Где он ее получил – от вас, в школе, от друзей? Вопрос...

Отец – ключевая фигура, влияющая на здоровье в семье. Причина очень и очень проста: именно отец управляет тем, в каком состоянии находится МАТЬ, а от матери зависит состояние всех членов семьи.

Если болеет ребёнок, лечить надо папу и маму" (https://econet.ru/articles/168757-boleet-rebyonok-lechite-papu-i-mamu?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook)

ПОЧЕМУ ПРИ АУТИЗМЕ (КАК И ШИЗОФРЕНИИ) У ЧЕЛОВЕКА ПРОБЛЕМЫ С КИШЕЧНИКОМ – ПЛОХО ПЕРЕВАРИВАЕТСЯ ПИЩА?

Решение.

Для решения этой задачи, рассмотрим две противоположные психоэнергетические модели человека – право- и левополушарная, которые базируются: правая на энергии, левая – на информации (недостатка энергии).

Для **циклотимного, правополушарного человека** мир предстает единством многообразия, когда за множеством явлений стоят единая (божественная) Сущность, единые законы и закономерности, ибо правополушарный тип ориентируется на часто протекающие события, теоретическая интерпретация которых и позволяет вычленять законы и закономерности.

Мир, таким образом, наполняется определенным смыслом, проистекающим из обобщенных структур реальности. При этом следует понимать, что смысл нечто кристаллизуется на основе способности человека сводить это нечто к более общим пространственным и временным (целевым) категориям.

Циклотимик – существо эмоциональное, энергетический донор, у которого развиты нервные процессы возбуждения, симпатика – отсюда способность к сопереживанию (эмпатии) и житейская мудрость, проистекающая из способности вставать на точку зрения других людей и не отделять внутреннее от внешнего, "Я" от не-"Я", что формирует **альтруистическую жизненную установку**.

В этом плане циклотимик настроен на принцип "справедливости для всех" и взаимодействует по принципу положительной обратной связи.

Ориентируясь на обобщенные структуры реальности, циклотимик уверенно накапливает жизненный опыт, поскольку, пребывая в эйфорической и депрессивной фазах, легко отделяет общее от частного, главное от второстепенного, дифференцируя частые и редкие события.

С другой стороны, естественный процесс отдачи энергии циклотимиком, то есть реализация его эмоциональности, приводит к снижению эмоционального тонуса. В данном случае наблюдается естественный колебательный (циклический) процесс повышения и понижения эмоционального напряжения циклотимика (интересно, что смысл слова "циклотимик" вытекает из слова "цикл", "циклический", то есть колебательный).

В данном случае циклотимик на короткое время превращается в **шизотимика**, который в силу стойко пониженного эмоционального (энергетического) тонуса настроен на восприятие мира по правилу отрицательной обратной связи, реализующей принцип "свободы для каждого".

Шизотимик в силу пониженной эмоциональности (согласно теории П. В. Симонова) ориентирован на низковероятные высокоинформационные (редкие) сигналы (события), когда даже низкоинформационные (частые) события могут превращаться для него в редкие. Поэтому такой человек как правило не отделяет частого от редкого. В итоге редкие (самые невероятные) события могут представлять для него высоковероятными (вполне возможными), в результате чего шизотимик трудно накапливает жизненный опыт, отделяющий частое от редкого, главное от второстепенного. Такая способность воспринимать редкие события наравне с частыми может сделать шизотимика шизоидным маньяком, для которого какие-то крайне редкие события могут казаться частыми, то есть могут ожидаться "с минуты на минуту".

Способность комфортно воспринимать редкие высокоинформационные сигналы утверждает способность шизотимика к абстрактному мышлению, выхолащивающему конкретность мира, сводящему конкретные вещи к абстрактным категориям, что лишает этот мир целостности на уровне конкретной материальности. Такая абстрактность мира делает его относительным, а поэтому расщепленным, нежизненным, что и определяет расщепляющее мировосприятие шизотимика.

Расщепляющая позиция шизотимика формирует у него **эгоцентрическую установку**, отделяющую внутреннее от внешнего, "Я" от не-"Я". А неспособность отделять частое от редкого делает затруднительным накопление жизненного опыта, который как раз и есть свойство различать частое от редкого.

Это может приводить к различным заболеваниям, например остеохондрозу, когда шизотимик, поднимая тяжелый предмет, воспринимает его как легкий (в силу отсутствия опыта по отличию тяжелого и легкого), о чем в книге "*Видеть–предвидеть–действовать*", пишет И. М. Фейгенберг [Журавлев, 1977; Фейгенберг, Иванников, 1978; Фейгенберг, 1986].

Эгоцентрическая установка шизотимика, которая проявляется в том числе и в стойком противостоянии "Я" и не-"Я", приводит к обеднению его энергоресурсов, к развитию установки на (энергетический, или психологический) вампиризм, что активизирует "вампирический канал" получения энергии и приводит к ослаблению естественных физиологических механизмов генерации энергии. Наверное поэтому у шизофреников фиксируется повреждение эритроцитов, функции которых связаны с генерацией энергии на основе усвоения кислорода.

У шизотимика (каковым является шизофреник и аутист, находящийся на начальной стадии шизофрении) недостаток энергии проявляется в нарушении системы обмена веществ, что приводит к нарушению микрофлоры желудка и кишечника, в результате чего у него наблюдаются проблемы с усвоением пищи. Об этом свидетельствует также и один из неизвестных психиатрам метод лечения шизофрении посредством промывания кишечника у пациента, что говорит о тесной связи физического и психического.

И.П.Павлов так писал о недостатке энергии у шизофреников:

"При наблюдении шизофренических симптомов я пришел к заключению, что они есть выражение хронического гипнотического состояния... Конечно, последнее, глубокое основание этого гипноза есть слабая нервная система, специально слабость корковых клеток. Но естественно, что такая нервная система при встрече с трудностями, чаще всего в критический физиологический и общественно-жизненный период, после непосильного возбуждения неизбежно приходит в состояние истощения. А истощение есть один из главнейших физиологических импульсов к возникновению тормозного процесса как охранительного процесса... Я с большим убеждением говорю, что кататония и шизофрения не болезни, а первое физиологическое средство против болезни".

В психологии полушарный дуализм отражается в феномене, именуемом "*конституциональной осью*", полюсами которой выступают противоположные кречмеровские типы, о которых мы писали – шизотимный и циклотимный (астенический и гиперстенический). Интересно, что в самом названии "*циклотимный*" заложено отношение этого типа человека к сфере циклического детерминизма (ср. с циклическими психозами), в то же время как понятие "шизотимный", то есть "расщепленный" дает нам намек на отношение этого типа людей к сфере классической линейной (дискретной) причинности.

Данные корреляции в психиатрии находят воплощение в понятии "*психопатологическая ось*" [Ганнушкин, 1964], которая координирует отношения между двумя полярными типами психических патологий – шизофренией и циклическими психозами, соотносящимися с функциями полушарий [Спрингер, 1983; Flor-Henry, 1978].



Для шизофрении характерна “эмоциональная тупость и холодность аффективной жизни... шизофреническую форму мышления называют часто символической, имея в виду ту ее особенность, что она ничего не берет в буквальном смысле, а все в иносказательном” [Выготский, 1984, с. 62-63]. В связи с этим можно говорить об аутизме шизоидов, которая проистекает из отсутствия у них “аффективного резонанса” к чужим переживаниям.

Можно сказать, что шизофренику присуще множественное, расщепленное левополушарное абстрактно-логическое мировосприятие в его крайнем патологическом выражении, что проявляется в стремлении человека, который находится под властью этой патологии, все классифицировать, схематизировать, атомизировать.

Для второго типа патологии характерно крайнее выражение целостного предметно-образного, чувственно-экспрессивного правополушарного мирозерцания, что проявляется в тенденции все “тоталлизировать”, кристаллизовать в форме сверхценного тотального представления или идеи.

Такое понимание позволяет говорить о

- 1) расщепленном дискретно-множественном (“вещественном”, линейнопричинном) левополушарном и
- 2) целостном континуально-синтетическом (“полевом”, циклопричинном, то есть целостнопричинном) правополушарном типах отражения мира в их крайнем, патологическом выражении.

При этом, как пишет Л.С. Выготский, “расщепление рассматривается как функция, в одинаковой мере присущая болезненному и нормальному сознанию, поэтому как функция психологическая по своей природе, функция, которая оказывается в такой же мере необходимой при абстракции, при произвольном внимании, при образовании понятий, как и при возникновении клинической картины шизофренического процесса” [Выготский, 1984].

Подобным же образом и для правополушарного, целостно-континуального, эмпатического отражения мира характерны различные психические “уровни” (норма, акцентуация, патология), которые в своей сути имеют общую психофизиологическую основу. Так, П.Б. Ганнушкин, характеризуя черты конституционно-депрессивных лиц, пишет, что за их “угрюмой оболочкой обычно теплится большая доброта, отзывчивость и способность понимать душевные движения других людей; в тесном кругу близких, окруженные атмосферой сочувствия и любви, они проясняются: делаются веселыми, приветливыми, разговорчивыми, даже шутниками и юмористами, для того, однако, чтобы, едва проводив своих гостей или оставив веселое общество, снова приняться за мучительное копание в своих душевных ранах” [Ганнушкин, 1964].

В ЧЕМ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ ЛЮБОВЬ УЧИТЕЛЯ К ДЕТЯМ

Самым главным качеством учителя является любовь к детям. Если этого качества нет – учителя нет, если это качество присутствует в человеке – он учитель, поскольку любовь к детям делает человека учителем с Большой буквы, который рано или поздно усваивает весь арсенал методик воспитания и обучения. Но почему любовь к детям выступает первым системоформирующим свойством учителя?

Решение.

Если человек любит детей, то он любит весь арсенал явлений, связанных с ранним детским возрастом. Маленькие дети как бы пребывают в раю, они по определению открыты, искренни, чисты. Не зря их иногда называют "ангелами", а Иисус Христос призывал "будьте как дети". Таким образом, любя детей, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и учить этой правде, святости и чистоте детей.

ПОЧЕМУ ЗАЯЦ КОСОЙ

Решение.

Существует два полушария головного мозга человека, которые определяют, помимо прочего, и зрительные функции организма. Соответственно зрение бывает расфокусированным, периферийным (правополушарным), и "кинжальным", "прожекторным" (левополушарным). У волка, хищника, зрение целевое, кинжальное, используемое для преследования зверя. У зайцы зрение расфокусированное, периферийное, используемое для побега – чтобы охватить как можно большее поле зрения с целью поиска оптимального пути.

ПОЧЕМУ РЕБЕНОК УТОПИЛСЯ

Ж. Ледлофф провела два с половиной года в племенах южноамериканских индейцев екуана, 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. При этом индейцы следуют естественно-гармоничному принципу жизни – континууму/инстинкту.

Жан Ледлофф в книге "Как вырастить ребенка счастливым" описывает случай с маленьким ребенком, которого очень любили. В поместье, где жили его родители, был бассейн. Родители очень боялись, чтобы ребенок не утонул, поэтому бассейн был окружен забором, а калитка в заборе всегда была за замком. Но однажды по случайности калитка оказалась открытой – ребенок проник в бассейн и... утонул. Почему это произошло?

Решение.

Жан Ледлофф полагает, что стремление родителей погибшего ребенка обезопасить его от воды отражает их подсознательную агрессию по отношению к ребенку.

Приведем **выдержки из книги**:

Во время одной из первых экспедиций к екуана в деревне Анчу под названием Вананья ко мне подошел мальчик лет четырех. Он приблизился застенчиво, боясь мне помешать. Наши взгляды встретились, мы ободряюще улыбнулись друг другу, и тогда он показал мне большой палец руки. На его лице, кроме искренней улыбки, не было ни жалости к себе, ни просьбы, чтобы его пожалели. Верхняя часть его пальца и часть ногтя были проткнуты насквозь, и сдвинутый в сторону кончик пальца держался только на коже и полузапекшейся крови. Когда я принялась чистить палец и ставить кончик на свое место, на его огромных, как у лани, глазах навернулись слезы; иногда его крохотная, протянутая мне ручонка дрожала, но он не отдергивал ее; в самые тяжелые моменты он всхлипывал, в остальное же время он был расслаблен и лицо его хранило спокойствие. Перевязав палец, я показала на него и сказала: "Ту-унах ахкей!" ("Держи сухим!"), и он мелодично повторил: "Ту-унах ахкей!" Еще я добавила: "Хвайнама ехта" ("Приходи завтра"), и он ушел. Его поведение полностью противоречило моим представлениям о поведении детей, об обращении с ними в чрезвычайных обстоятельствах, необходимости ласковых слов как части лечения и т. д. Я с трудом верила увиденному.

После упоминания всех этих инцидентов может возникнуть впечатление, что в племени екуана несчастные случаи совсем не редкость. Это не так. По сравнению с американцами среднего класса несчастные случаи у них происходят удивительно редко. Американских детей защищают всяческими предохраняющими приспособлениями, пожалуй, больше, чем каких бы то ни было детей за всю историю человечества, и, следовательно, меньше всего **ожидают** от них способности самим позаботиться о себе.

Очень кстати здесь привести услышанную мной **историю одной семьи**. Родители очень беспокоились, что бассейн во дворе дома представлял опасность для их маленького ребенка. Речь шла не о том, что вода в бассейне может внезапно подняться и увлечь за собой малыша, но, скорее, что ребенок может упасть или броситься в бассейн. Они соорудили ограду вокруг бассейна и всегда держали калитку на замке.

Вполне возможно, что с помощью объяснений родителей ребенок, вовсе об этом не задумываясь, очень хорошо усвоил значение забора и запертой калитки. Он настолько хорошо понимал, чего от него ожидают, что, однажды обнаружив калитку открытой, он вошел в нее, упал в бассейн и утонул.

Когда я услышала эту историю, которую мне рассказали с целью продемонстрировать необходимость постоянной защиты детей от свойственной им способности причинять себе вред, я не могла не вспомнить о той яме в деревне Вананья, рядом с которой дети играли целыми днями безо всякого присмотра и при этом оставались целы и невредимы. Эти два отдельно взятых случая, конечно же, много не значат, но хорошо отражают различия двух культур. Дети екуана оказываются в огромном количестве потенциально опасных ситуаций. Одна из наиболее впечатляющих опасностей – это повсеместное присутствие острейших мачете и ножей, на которые можно наступить, упасть, и с которыми можно свободно играть. Крохи, еще ничего не знающие о ручках, брали ножи за лезвия и у меня на глазах размахивали ими, сжав их в своих пухлых кулачках. Они не только не ранили свои собственные пальцы и не причиняли себе ни малейшего вреда, но если они были на руках у матери, то умудрялись не задевать и ее.

Точно так же дети, играющие с головешками, спотыкаясь и падая с ними, перелезая через порог хижины высотой тридцать сантиметров, никогда не касались горячим углем ни себя, ни свешивающихся сухих пальмовых листьев, покрывающих крышу, ни своих или чужих волос. Дети, как щенки, играли возле домашнего очага без вмешательства со стороны уважающих их взрослых.

Мальчики, начиная примерно с полутора лет, тренировались в стрельбе из лука острыми стрелами; при этом некоторые энтузиасты носили с собой лук почти всегда, когда были на ногах. Стрельба из лука не была ограничена какими-то отведенными местами; кроме того, не существовало никаких "правил техники безопасности". За два с половиной года, проведенных с екуана, я была свидетельницей только одного ранения стрелой, о котором упомянула выше.

Кроме того, ребенка поджидают опасности джунглей, в бескрайних нехоженных просторах которых легко заблудиться и где легко можно поранить при ходьбе босые ноги и голое тело. Я уже не говорю о более очевидных опасностях вроде змей, скорпионов и ягуаров.

А в реках сильные течения еще более опасны, чем анаконды и крокодилы, и ребенок, заплывший дальше, чем позволяют ему силы и способности, с большой степенью вероятности может разбиться о скалы или многочисленные подводные коряги. Глубина и скорость течения знакомой части реки варьируются день ото дня в зависимости от количества дождя, выпавшего выше по течению, поэтому знание опасностей сегодня может не помочь завтра. Дети, ежедневно купающиеся и играющие в реке, должны точно оценивать свои силы при любых обстоятельствах.

Скорее всего уверенность ребенка в своих силах зависит от возложенной на него ответственности. Способность заботиться о себе у большинства западных детей используется только частично, а большая часть забот взята на себя родителями. С присущим ему неприятием излишеств континуум устраняет ровно столько механизмов самосохранения, сколько взяли на себя другие. **В результате снижается эффективность, поскольку никто, кроме самого ребенка, не может постоянно и тщательно быть на страже всех окружающих его обстоятельств.** Это еще один пример попытки сделать что-либо лучше, чем сделала природа; еще один пример недоверия к способностям, находящимся на уровне подсознания, и узурпации его функций интеллектом, который не может принять во внимание весь объем соответствующей информации.

Наша привычка вмешиваться туда, где безошибочно работает инстинкт, не только приводит к большому количеству несчастных случаев у детей в цивилизованных странах, но и к возникновению множества других опасностей. Яркий тому пример – пожары, возникающие по недосмотру человека.

Не так давно в одном американском городе Среднего Запада зимой случился очень сильный снегопад, на несколько дней полностью остановивший движение транспорта и, следовательно, парализовавший работу пожарных команд. Зная, что в день вспыхивает около сорока пожаров, начальник пожарной охраны выступил по телевидению и призвал людей проявить осторожность и не допускать возгораний, пока не расчищают дороги. Он сообщил, что гражданам придется справляться с любыми пожарами самим. В результате количество пожаров в день упало в среднем до четырех; после того как улицы были расчищены от снега, число пожаров возросло до обычного уровня.

Совершенно невероятно, чтобы многие из сорока обычных пожаров в день были начаты умышленно, но те, кто по своей небрежности становились причиной возгорания, по всей видимости, знали, что не обязательно быть излишне аккуратными, если пожарная бригада приедет незамедлительно. Узнав об изменении в распределении ответственности, они бессознательно действовали осторожнее, и число возгораний упало на 90%.

Точно так же в Токио, крупнейшем городе мира, частота пожаров всегда ниже, чем в большинстве крупных городов. По всей видимости, это вызвано тем, что многие дома построены из дерева и картона и в некоторых кварталах пожар распространился бы с катастрофической скоростью; при этом пожарным машинам

было бы чрезвычайно трудно преодолевать очень тесные и плотно заполненные машинами улицы. Жители города знакомы с этими условиями и ведут себя соответствующим образом.

Возложение ответственности – одно из проявлений ожидания, столь сильно влияющего на поведение детей и взрослых. Можно ли было бы говорить о нас как о социальных существах, если бы в нас не было сильной склонности вести себя в соответствии с тем, чего, как нам кажется, от нас ожидают?

Обожженный ребенок – более завуалированное выражение обделенности в его родителях. Обычно случаи ожогов у детей относят к разряду несчастных случаев, однако Хелен Л. Мартин, исследователь из ожогового центра Лондонской детской больницы, утверждает обратное. На протяжении семи месяцев она изучила более пятидесяти случаев ожогов и обнаружила, что большинство из них стали результатом "эмоциональных проблем". За исключением пяти случаев, по ее мнению, все остальные произошли из-за конфликтных ситуаций в семье: либо из-за напряжения у матери, либо из-за трений между ребенком и другим членом семьи, либо из-за вражды между взрослыми. Поразительно, но только два случая ожогов имели место, когда ребенок оставался один.

В отличие от тех, что бьют детей, родители, ставшие причиной ожогов у собственных чад, открыто не осуществляют своего желания причинить ребенку боль. В таких родителях пришли во внутренний конфликт их детский гнев и огорчение и родительское стремление к защите и обереганию ребенка. Мать подсознательно использует оружие внутреннего ожидания, что ребенок может обжечься, и, возможно, помогает ему осуществить это ожидание тем, что оставляет кастрюлю с кипящим супом в легкодоступном для ребенка месте. Когда все произошло, несчастная мать может сохранить благонамеренное лицо и в то же время обвинять себя в случившемся, таким образом примиряя внутреннего разъяренного родителя и сжигаемого ненавистью и жадной разрушения ребенка, который также живет в ней.

К тому же около половины женщин в то время, когда произошел несчастный случай, также ощущали недостаток "материнского" внимания и со стороны мужей, отношение к которым женщины описывали как "отчужденное, равнодушное, враждебное". В контрольной группе семей (где несчастные случаи не имели места. – *Прим. пер.*) одного возраста и со сходной историей жизни Хелен Мартин обнаружила лишь трех женщин, которые имели похожие ощущения по отношению к своим мужьям.

Патологическую тягу к совершению преступлений можно объяснить нежеланием играть по правилам взрослых и трудиться наравне с другими людьми. Заядлый вор, возможно, не способен вынести то, что ему приходится работать за необходимые и желаемые предметы, тогда как ему хочется получить их просто так, задаром, как от матери. Его мало волнует, что ему приходится рисковать чересчур многим, чтобы получить что-либо "бесплатно"; для него важно, что в конечном итоге он заполучит от Матери Вселенной желаемое, ничего не отдавая взамен.

Потребность в наказании, или, как может казаться вору, потребность во внимании к своей персоне, нередко один из аспектов инфантильных взаимоотношений с обществом, у которого вор крадет ценные в нем вещи, знаки любви.

Эти явления далеко не в новинку для исследователей поведения в цивилизованных обществах, но если рассматривать такие явления с точки зрения искаженного континуума, то они могут приобрести новое значение.

Физическое заболевание, которое можно трактовать как попытку организма обрести равновесие после или во время агрессивного на него нападения, имеет соответственно несколько функций. Одна из них, как было описано ранее, это "нейтрализующее" действие, сравнимое с тем эффектом, которое имеет наказание для облегчения невыносимого чувства вины.

В моменты особой потребности в эмоциональной поддержке континуум может вызвать у нас физическое заболевание, подразумевающее, что другие возьмут на себя уход за больным, уход и заботу, которую трудно получить здоровому взрослому. Этот уход могут осуществлять как члены семьи, друзья, так и больница. Больница хоть и кажется чем-то безликим, на самом деле ставит пациента в положение ребенка. Она может быть недоукомплектована персоналом или лечить по старинке, однако больница берет на себя ответственность за кормление, а также принимает за него все решения, что так похоже на отношение к нему в свое время равнодушной матери. Возможно, в больнице пациент не получит всего необходимого, но это самый легкодоступный из возможных вариантов.

В Лоебском центре по уходу и реабилитации при Монтефьерской больнице, расположенной в Нью-Йорке, было сделано несколько открытий, вполне объяснимых с точки зрения континуума. В 1966 году центр заявил, что ему удалось снизить процент повторного приема на лечение на 80%, применяя метод "полного принятия" и поощряя пациентов рассказывать о своих проблемах. Директор и соучредитель центра медсестра Лидия Холл утверждала, что медицинский уход в центре был максимально приближен к уходу матери за новорожденным ребенком. "Мы незамедлительно удовлетворяем потребности и требования пациентов, какими бы пустячными они нам ни казались", – говорила она.

В словах помощника директора центра Женроз Альфано явно прослеживается утверждение, что под воздействием стресса человек отбрасывается на младенческий эмоциональный уровень: "Многие люди

заболевают лишь из-за того, что не могут справиться с жизненными ситуациями. Но когда они учатся выпутываться из своих проблем самостоятельно, им уже болеть незачем".

ПОЧЕМУ СУЩЕСТВУЕТ МОДА НА РАЗОРВАННЫЕ ЖЕНСКИЕ ДЖИНСЫ

Решение.

Разорванный характер женской одежды сигнализирует о сексуальной доступности женщины.

ЗАГАДКА ПАДИШАХА

Пришёл однажды падишах в дарбар и сразу же приказал Бирбалу привести ему четырёх человек, да таких, чтобы про них можно было сказать: "Здесь – да, там – нет; здесь – нет, там – да; ни здесь, ни там; и здесь, и там". Бирбал тотчас отправился на поиски, очень скоро устроил всё, как надо и пошёл домой спать.

Решение.

На другой день он привёл к падишаху вещь, садху, нищего и богатого набожного горожанина.

– Покровитель бедных! Вот перед вами те четверо, которых вы требовали.

Взглянул падишах на людей и велел Бирбалу рассказать всё толком – как и почему.

– Владыка мира! Эта блудница – ваше первое требование. Здесь, на этом свете, она получает всяческое удовольствие, но там, на том свете, вряд ли она его получит. Вот и выходит: "Здесь – да, там – нет".

Второй – садху. Бедняга день-деньской ходит, бродит и всё же иной раз голодным спать ложится. Здесь он терпит горе, но зато после смерти, на небесах, ему воздаётся сторицей. Про него можно сказать: "Здесь – нет, там – да".

Третий – нищий. Каждый день под новой личиной ходит он с сумой, незванный, от двери к двери, врёт и выдумывает, лишь бы выпросить подаяние да набить своё брюхо. Он и не помышляет о заслугах, о добродетели. Такому негодному человеку нигде нет счастья – "Ни здесь, ни там".

Четвёртый – богатый, почтенный человек. Здесь у него всего в достатке. Он по нраву человек доброхотный, щедрый и на том свете, знать, тоже будет счастлив. Вот и получается: "И здесь, и там".

Акбар, а за ним и все придворные поразились учёности Бирбала. Потом падишах одарил всех четверых – каждого по его заслугам – и отпустил. А богача сделал своим приближённым.

ЗАДАЧА ДЛЯ АСТРОЛОГА

Римский император Тиберий увлекался предсказаниями астрологов. Но, получив желаемое, приказывал сбрасывать очередного пророка со скалы, чтобы никто не узнал, что уготовано императору небом. Один астролог, уже знавший о печальной судьбе своих коллег был приглашен к императору. Не пойти нельзя, пойти – гарантированно погибнуть. Как быть? Противоречие не просто жесткое, а прямо смертельное.

Решение.

Астролог поступил так. Он предсказал, что Тиберий переживет его на три дня. Теперь император не только не лишил астролога жизни, но и всячески оберегал его.

ЗАДАЧА ДЛЯ КИНОЗРИТЕЛЕЙ.

На заре кинематографа еще не было залов с наклонным полом. А этикет не предписывал дамам снимать шляпы. Сзади сидящим зрителям сильно не везло, что сказывалось на посещаемости сеансов и могло ввести бизнес в убытки. Пытались давать объявления по громкоговорителю, но никто шляпы не снимал. Повесили объявления – нулевой результат. Как быть?

Решение.

В кинотеатре повесили объявление. "Во время сеанса просим дам снять шляпы. К пожилым это не относится". Никто не захотел выглядеть пожилой леди. Ресурс, который работал против нас, сработал в нашу пользу.

ЗАДАЧА ДЛЯ КОМПАНИИ, КОТОРАЯ ЗАНИМАЛАСЬ ОПТОВОЙ ТОРГОВЛЕЙ СИГАРЕТАМИ (А.С. Торгашев)

Компания, занимающаяся оптовой торговлей сигаретами, поставила этапную цель в своем развитии – захватить и контролировать сигаретный рынок города. Кроме этой компании в городе действовало еще пять подобных фирм. Но у нашей компании есть преимущества. Во-первых, она уже лидирует по продажам, во-вторых, по договору с одним из крупнейших столичных импортеров у нее склад в городе с московскими ценами. В результате из-за экономии на транспортных расходах компания имеет небольшое преимущество во входной цене, примерно в полпроцента. При больших партиях покупки это ощутимое преимущество, но недостаточное для того, чтобы переманить чужих клиентов. Поскольку наценка в рознице составляет 30%, да и сигареты отдаются на реализацию. Как быть?

Решение.

Еще одним способом разрешения противоречий является разнесение противоречивых требований по разным частям системы, или требование А выполняет подсистема, а требование В – система в целом. Пример – велосипедная цепь, каждое звено жесткое, а цепь в целом гибкая. Если уменьшить отпускную цену, тогда разница с конкурентами будет более значимой. Компания переманит клиентов и увеличит оборот, но

уменьшится норма прибыли. Если не уменьшать цену, то норма прибыли останется высокой, но и обороты не увеличатся.

Нужно уменьшить цену и не уменьшать одновременно. Мы не можем разнести противоречивые требования ни во времени, ни в пространстве. Не можем снижением цен воздействовать на какой-либо новый ресурс, прибыль все равно упадет. Попробуем разнести противоречивые требования по разным частям системы.

В системе кроме нашей оптовой компании есть поставщики – импортеры, и клиенты – розница. Из поставщиков уже выжата побрякка, а вот розница слишком жирует. В столице розничная надбавка доходит до пяти процентов из-за высокой конкуренции. А что такое полпроцента при пятипроцентной надбавке? Это уже десять процентов маржи.

В результате решения этой задачи была поставлена следующая – как снизить надбавку в рознице сначала до 15%. Как она решалась отдельный сюжет. В результате противоречие разрешено – цена и уменьшилась и не уменьшилась одновременно. Уменьшилась у потребителя и не уменьшилась в компании.

СВЯЗЬ ЯЗЫКА С АГРЕССИВНОСТЬЮ: ПОЧЕМУ НАШИ ЭТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ МЕНЯЮТСЯ, КОГДА МЫ ГОВОРИМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

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

Одинаково ли мы мыслим на родном и иностранном языках? Как формируются наши моральные ценности и какие факторы влияют на наши моральные суждения? Насколько они незыблемы и постоянны? Ученый-когнитивист, автор книги "Language in Mind: An Introduction to Psycholinguistics" Джулия Седиви рассказывает, как мысленные эксперименты помогают учёным анализировать прочность наших моральных взглядов, какие невероятные этические сдвиги происходят, когда мы думаем и общаемся на другом языке, и почему мы острее чувствуем эмоции, разговаривая на языке, усвоенном в детстве.

Что определяет, кем мы являемся? Наши привычки? Наши эстетические вкусы? Воспоминания? Нажимая эту кнопку, я бы ответила, что, если глубоко внутри меня есть какая-то часть, которая определяет, кто я, то, конечно, это мои моральные ценности – глубоко укоренившееся чувство правильного и неправильного.

И все же, как и у многих других людей, которые говорят более чем на одном языке, у меня часто возникает ощущение, что я становлюсь немного другой, разговаривая на иностранном – более напористой на английском, более расслабленной, когда говорю на французском, и более сентиментальной в разговоре на чешском. Может ли быть, что, наряду с этими отличиями, мой моральный компас также работает иначе – в зависимости от языка, который я использую в данное время?

Психологи, изучающие моральные суждения, очень заинтересовались этим вопросом. Несколько недавних исследований были сосредоточены на том, как люди думают об этике на неродном языке, например, во время общения среди группы делегатов в Организации Объединенных Наций с использованием общепотребительного лингва франка. Полученные данные свидетельствуют о том, что когда люди сталкиваются с моральными дилеммами, они действительно реагируют иначе, рассматривая их на иностранном языке, в отличие от того, как они решают подобные дилеммы на родном.

В 2014-го года, которое проходило под руководством Альберта Косты, волонтеры сталкивались с моральной дилеммой, известной как "проблема вагонетки" ("trolley problem"). Представьте, что по рельсам мчится вагонетка к группе из пяти человек, не способных сдвинуться с места. Вы находитесь рядом с переключателем, который может перевести стрелки и направить тележку на другие рельсы, тем самым спасти пять человек, но в результате погибнет один человек, стоящий на боковых рельсах. Вы нажмёте переключатель?

Большинство людей говорят "да". Но что, если единственный способ остановить тележку – сбросить крупного незнакомца, который стоит на пешеходном мосту, на пути? Как правило, респонденты очень неохотно говорят, что они пойдут на это, притом что в обоих случаях один человек в любом случае будет принесен в жертву ради спасения пяти. Но Коста и его коллеги обнаружили, что предложение волонтерам разрешить дилемму на языке, который они изучали как иностранный, резко увеличивает количество готовых столкнуть человека ради жертвы с пешеходного моста – с менее чем 20% респондентов, согласившихся на своем родном языке, до 50% тех, кто использовал иностранный (и для тех, и для других родным был испанский, а иностранным языком был английский; носители английского как родного также были включены в исследование, но для них иностранным был испанский язык; результаты оказались одинаковыми для обеих групп, и это демонстрирует, что эффект касается именно использования иностранного языка в подобных ситуациях, а не конкретно английского или испанского).

Предлагая совершенно другую экспериментальную установку, Джанет Джипель и ее коллеги также обнаружили, что использование иностранного языка меняет моральные суждения участников эксперимента. В их исследовании добровольцы читали описания действий, которые, казалось, не вредят никому, но которые многие люди находят морально предосудительными, например, истории, в которых братья и сестры

исключительно по обоюдному согласию занимались безопасным сексом, или когда кто-то готовил и съедал свою собаку после того, как её насмерть сбивала машина. **Те, кто читал рассказы на иностранном языке (английском или итальянском), расценивали эти действия как не слишком предосудительные, в отличие от тех, кто читал истории на родном языке.**

Почему это так важно – говорим ли мы о морали на нашем родном языке или на иностранном?

Решение

Одно из объяснений сводится к тому, что подобные суждения опираются на два отдельных конкурирующих способа мышления – один из них включает быстрые, на уровне животных инстинктов, "чувствования", а другой – тщательное обдумывание наибольшего блага для наибольшего числа людей. **Когда мы используем иностранный язык, мы автоматически погружаемся в более осознанный режим просто потому, что усилия, прилагаемые для обработки неродного языка, сигнализируют нашей когнитивной системе, что она должна подготовиться к напряжённой деятельности.** Эти выводы могут показаться парадоксальными, но они стоят в одном ряду с выводами исследования, согласно которым **чтение математических задач в неудобном для чтения шрифте уменьшает вероятность** небрежных ошибок (хотя эти результаты оказалось трудно повторить).

Альтернативное объяснение состоит в том, что различия в восприятии между родными и иностранными языками связаны с тем, что языки нашего детства звучат с большей эмоциональной интенсивностью, чем те, которые мы узнали в более академических условиях. В результате моральное суждение, сделанное на иностранном языке, менее нагружено эмоциональными реакциями, которые находятся на поверхности, когда мы используем язык, освоенный в детстве.

Существуют убедительные доказательства того, что память переплетает язык с опытом, в результате любые воспоминания оказываются тесно связаны с тем, как они формировались с помощью языка. Например, люди, которые владеют двумя языками, с большой вероятностью вспомнят событие, если им предложат описать его на языке, который использовался в тот самый момент. *Языки нашего детства, которые усваивались вместе с яркими переживаниями (чьё детство, в конце концов, не было переплетением избытка любви, гнева, удивления и наказания?), становятся пропитаны глубокими эмоциями. Для сравнения: языки, усвоенные позже в течение жизни, особенно если они изучались через сдержанные взаимодействия в классе или были мягко донесены через компьютерные экраны и наушники, входят в наше сознание, будучи очищенными от эмоциональности, которая чувствуется настоящими носителями этих языков.*

Кэтрин Харрис и ее коллеги предлагают убедительные доказательства того, что родной язык может провоцировать **висцеральные реакции** (Висцеральные поведенческие реакции – пищевое поведение, питьевое поведение, терморегуляция, оборонительное и агрессивное поведение и др. Используя электрическую проводимость кожи, чтобы измерить эмоциональное возбуждение (проводимость возрастает, когда уровень адреналина повышается), они анализировали, как носители турецкого языка, которые изучали английский язык во взрослом возрасте, слушали и воспринимали слова и фразы на обоих языках: некоторые из этих фраз были нейтральными ("Стол"), тогда как другие – из разряда табуированных ("Дерьмо") или транслирующих выговоры/претензии ("Как вам не стыдно!"). Зарегистрированные реакции кожи участников показали повышенное возбуждение при прослушивании запретных слов – по сравнению с нейтральными, особенно когда они были произнесены на родном турецком языке. Но самое сильное различие между языками было выявлено в связи с "выговорами": добровольцы реагировали очень мягко на английские фразы, при этом на турецкие фразы были очень яркие реакции – вплоть до того, что респонденты отмечали, что они "слышали" эти выговоры голосами близких родственников. Если язык может служить контейнером для мощных воспоминаний о наших ранних прегрешениях и наказаниях, то нет ничего удивительно в том, что такие эмоциональные ассоциации могут окрашивать моральные суждения, сделанные на нашем родном языке.

Это объяснение стало ещё более вероятным после появления очередного исследования, результаты которого были опубликованы недавно в журнале *Cognition*. *Это новое исследование включало сценарии, в которых благие намерения приводили к негативным результатам (кто-то даёт бомжу новую куртку, а бедного человека потом избивают другие, которые уверены, что он украл эту куртку) или в которых получились хорошие результаты, несмотря на то, что им предшествовали сомнительные мотивы (пара принимает ребенка-инвалида, чтобы получить деньги от государства). Чтение участниками этих историй на иностранном языке, а не на родном, привело к тому, что участники придавали больший вес результатам, а не намерениям, когда делали моральное суждение об этих ситуациях.* Эти результаты вступают в противоречие с представлением, что использование иностранного языка заставляет людей думать более глубоко, так как другие исследования показали, что тщательное размышление заставляет людей думать не меньше, а больше о намерениях, лежащих в основе действий людей.

Но результаты сцепляются с идеей, согласно которой при использовании иностранного языка приглушенные эмоциональные реакции (меньше симпатии к тем, у кого были благородные намерения; меньшее возмущение теми, кто руководствовался гнусными мотивами) уменьшают влияние намерений. Это

объяснение подкрепляется выводами, согласно которым **пациенты с повреждением головного мозга в области венотрамедиальной префронтальной коры, которая участвует в эмоциональном ответе на запросы, показали аналогичную картину ответов – когда результаты ценились больше намерений.**

Что же тогда является мультязычным истинным "моральным Я" человека? Есть ли у нас незыблемые моральные ценности? Это мои моральные воспоминания, отзвуки эмоционально заряженных взаимодействий, которые научили меня, что значит "быть хорошим"? Или это рассуждения, которые я могу применить, когда свободна от всяких ограничений бессознательного? Или, может быть, эта цепочка исследований просто освещает то, что верно для всех нас, независимо от того, на скольких языках мы говорим: что наш моральный компас представляет собой сочетание начальных сил, которые сформировали нас, и способов, которыми мы избегаем их...

С точки зрения **концепции асимметрии полушарий головного мозга человека** рассмотренный феномен находит простое объяснение: человек усваивает родной язык в детстве на уровне правополушарного иррационального эмоционально-образного механизма. Иностраный же язык человек осваивает уже преимущественно на уровне левополушарного, абстрактно-логического рационального механизма, реализация которого делает человека холодно-эмоциональным, шизоидным существом.

При этом увеличении в обществе количества матерных выражений говорит об увеличении уровня агрессивности, поскольку ругательства выступают средством, реализующим агрессию. К этому же феноменологическому ряду относится и такой факт: лингвисты, нашли "идеальное" общество – это гималайские шерпы: у них запрещены драки, смертоубийства, насилие, ругань. Однако, как выяснилось, этот на первый взгляд благополучный народец – самый дискомфортный в мире. Шерпы напоминают бомбу, готовую к взрыву. Раз в год им разрешается переступить грани дозволенного в языке на состязаниях в риторике, и это оборачивается многодневными кровавыми потасовками.

ЭЛЕКТРИК ФИРМЫ ТРЕБОВАЛ ПОВЫШЕНИЯ СЕБЕ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ. ЧТО ДЕЛАТЬ АДМИНИСТРАЦИИ?

Решение

Не желал идти на дополнительные затраты, администрация предложила ему должность "директор по энергообеспечению" с сохранением зарплаты. Это предложение удовлетворило работника. Теперь он ежедневно мог любоваться табличкой с названием своей новой должности на дверях его рабочей комнатки. К этому же феноменологическому ряду относится такой факт: американец Дон Мюдок не совсем обычным способом решил разбогатеть. Он заметил, что у людей, которым нередко приходится унижаться, чтобы устроиться на работу, удержаться на этой работе или занять более высокое место в обществе, возникает желание показать, что и они тоже могут кого-нибудь унижить. Руководствуясь этим соображением, мистер Мюдок открыл небольшую фирму, которая за сумму в 35 долларов берется выполнить "небольшую" услугу: бросить торт в лицо человека, на которого укажет клиент. Только за два месяца существования фирма профессиональных шутников выполнила свыше шестидесяти заказов.

ПОЧЕМУ У МАЛЬЧИКА ПРОПАЛО ХОРОШЕЕ НАСТРОЕНИЕ

Когда я шел домой из бассейна, у меня было очень хорошее настроение. Мне нравились все троллейбусы, что они такие прозрачные и видать, кто в них едет, что нежарко на улице и ветерок холодит мою мокрую голову. Но особенно мне нравилось, что я занял третье место в стиле баттерфляй и что я сейчас расскажу об этом папе.

Я очень торопился домой, и, когда вошел в комнату, мама сразу спросила:

– Что ты так сияешь?

Я сказал:

– А у нас сегодня было соревнование. Папа сказал:

– Это какое же?

– Заплыв на двадцать метров в стиле баттерфляй.

Папа сказал:

– Ну и как?

– Третье место! – сказал я. Папа прямо весь расцвел.

– Ну да? Вот здорово! – он отложил в сторону газету. – Молодчина!

Я так и знал, что он обрадуется.

– А кто же первое занял? – спросил папа. Я ответил:

– Первое место занял Вовка, он уже давно умеет плавать. Ему это нетрудно было.

– Ай да Вовка! – сказал папа. – Так, а кто же занял второе место?

– А второе, – сказал я, – занял рыженький один мальчишка, не знаю, как зовут.

– А ты, значит, вышел на третье? – папа улыбнулся, и мне это было очень приятно. – Ну, а кто же на четвертом остался?

Я сказал:

– Четвертое место никто не занял. Он очень удивился:

– Это как же? Я сказал:

– Мы все третье заняли: и я, и Мишка, и Талька, и Кимка, все-все. Мы, восемнадцать человек, заняли третье. Так инструктор сказал!

Папа сказал:

– Ах вот оно что. Все понятно!

И он снова уткнулся в газету.

А у меня почему-то совсем пропало хорошее настроение (В.П. Шейнов).

Решение

Мальчик не получил подтверждение о своем успехе у представителя референтной группы – отца, которого он любил и уважал. К этому же феноменологическому ряду относится такой факт: группе (классу, студенческому потоку) дают задания. Затем, не проверяя, одной половине участников говорят, что они справились с работой прекрасно, другой – что плохо. После этого снова дают задания аналогичной сложности. Проверка работ показывает, что большинство из тех, кого похвалили, сделали второе задание лучше, а те, кого они оценили плохо, – хуже.

ОШИБКИ В ТЕТРАДИ

В одной из школ у первоклассников заболела учительница, и её пришла замещать другая. За ту неделю, когда с детьми занималась новая учительница, родители заметили, что дети стали лучше писать в прописях. Крючочки и буквы стали ровнее и выглядели уверенней. Тогда родители задались вопросом о причине таких успехов, они стали внимательней листать прописи и смотреть, что изменилось.

Решение

И оказалось, что прежняя учительница подчёркивала красной ручкой те места, где ребёнок плохо писал, показывая тем самым, над чем надо ещё работать. А новая учительница обводила зелёной ручкой те буквы, который получались у детей наиболее красиво. Таким образом, дети концентрировали своё внимание на своих успехах и всячески старались повторить хорошо получившиеся знаки.

ПОЧЕМУ МАЛЬЧИКИ, КОТОРЫХ ВОСПИТАЛИ МАТЕРИ-ОДИНОЧКИ, ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ НЕ РЕДКО НЕ ИСПЫТЫВАЮТ СИЛЬНОГО СЕКСУАЛЬНОГО ВЛЕЧЕНИЯ К ДЕВУШКАМ.

(otnosheniya.temaretik.com/1346519502072580165/lyubit-no-ne-hochet-otnosheniya-bez-seksa-kak-novyj-trend)

Решение

Нет, они не становятся геями, просто к женщине как к эротическому объекту они дышат довольно ровно. Она для них не является загадкой, которую хочется раскрыть и завоевать.

Противоположный пол им не кажется таким уж другим, ведь свою маму они видели в любом виде, а чем она отличается от папы, узнали, только когда выросли. А со своим полом не спят, точнее – не занимаются любовью. Хотя, еще раз повторяю, они не геи! Но гендерные роли в подсознании у таких мальчиков могут быть так сильно перепутаны, что так называемый «сексуальный радикал» у них оказывается сильно занижен – настолько, что годами спать с женщиной в одной кровати и ничем с ней не заниматься им кажется нормальным. Долгоиграющая дружба с элементами платонической любви – для них вполне понятная и приятная форма отношений. (Я, кстати, не поленилась выяснить, с какими мамами выросли бойфренды девушек в трех вышеприведенных историях, – во всех случаях это были доминирующие женщины, сильно контролировавшие своих мужей, если таковые имелись, и сыновей.) А так как в жизни подобное притягивает подобное, такие странные холодные мальчики часто привлекают девочек с геркулесовыми запасами терпения и мазохистскими наклонностями. Точнее, с хорошо закамуфлированной формой интимофобии.

ПОЧЕМУ ПРИМИТИВНЫЕ МЕКСИКАНСКИЕ ТЕЛЕСЕРИАЛЫ ПОЛЬЗУЮТСЯ ОГРОМНОЙ ПОПУЛЯРНОСТЬЮ У НАРОДА

Многих удивляет, что примитивные мексиканские телесериалы пользуются огромной популярностью, особенно у женщин.

Решение

Оказывается, успех сериала обеспечивает то, что они сделаны по определенным правилам, разработанным психологами. Тот, кто пишет сценарии и снимает их, обязан, как военный устав, помнить особые этические правила и беспрекословно их выполнять. Вот лишь несколько тезисов:

- не употреблять нецензурных выражений, избегать иностранных слов;
- не касаться тем бандитизма, терроризма, противозаконного тюремного заключения;
- разногласия и конфликты в семье должны разрешаться в духе ее укрепления;
- необходимо подчеркивать уважение к труду прислуги, шоферов, мелких торговцев и других социально малозащищенных слоев населения;
- избегать показа плохих врачей, исписанных стен и т.п., или тут же подвергать это осуждению;
- ничего негативного в адрес президента страны и подчиненных ему лиц и учреждений;
- ничего о сексуальных отклонениях, бытующих в обществе (В.П. Шейнов).

ПОЧЕМУ У ДЕТЕЙ ПОВЫСИЛАСЬ УСПЕШНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ

В одной школе провели эксперимент. Выбрали детей, имеющих в основном удовлетворительные отметки, и объединили их в несколько классов. Молодым учителям, которые пришли работать в эту школу, сказали, что им придется работать с детьми, интеллектуальное развитие которых в среднем выше их сверстников. Через несколько лет дети, с которыми работали молодые учителя, стали показывать высшие результаты по учебе, чем их сверстники из других классов (В.П. Шейнов).

Решение

Данный феномен объясняется одной из аксиом педагогики: только личность может воспитать личность.

ПОЧЕМУ ХРУЩЕВА ЛЮБИЛИ АМЕРИКАНЦЫ?

Решение

Его популярность в Америке была намного выше, чем у себя на родине. Если дома ему давали всякие прозвища и делали персонажем многочисленных анекдотов, то визит его в США поднял рейтинг Первого секретаря ЦК КПСС в этой стране выше, чем был тогда у президента Кеннеди. Простота, с которой он вел себя, ошеломила миллионы американцев. На фоне лощеных политических деятелей Хрущев в мешковатом костюме, с манерами провинциального фермера и грубоватым юмором выглядел “человеком из народа” – а это импонирует подавляющему числу людей.

К этому же феноменологическому ряду относится такой эксперимент: Наблюдателям (испытуемым) предъявляли четырех “артистов”, таких, что двое из них понравились зрителям, а двое других – нет. “Артисты” в нескольких видеосюжетах разговаривали между собой и при этом пили кофе. По ходу эксперимента в каждом из сюжетов один из участников как бы случайно совершал небольшую “оплошность” – проливал немного кофе на свой костюм. В первом сюжете это был участник с высоким исходным статусом, во втором – с низким. После просмотра сюжетов зрителям снова предлагали оценить привлекательность каждого участника (напомним, что один участник имел исходный высокий статус и “пролил кофе”, другой имел высокий статус и не пролил его, точно такое же соотношение было и среди двух участников с низким статусом). Как же распределились симпатии зрителей после эксперимента? С позиции здравого смысла кажется, что победителем должен был бы стать участник с высоким статусом, которые “не облился”, однако на самом деле наибольшую симпатию к себе вызвал тот, кто, имея высокий статус, пролил на себя кофе. Совершив такую маленькую оплошность, этот участник как бы проявил “человеческую слабость”, стал в чем-то ближе простым зрителям, чем и повысил свою привлекательность в их глазах. Что касается “облившегося” участника с исходным низким уровнем зрительских симпатий, то этот проступок в дополнение к другим его “недостаткам” еще больше понизил его статус, и он занял последнее место. Мораль: если вы пользуетесь высокой популярностью у окружающих, то небольшие промахи могут только добавить вам очарования и уменьшить возможную зависть. Если же симпатии не на вашей стороне – ошибки и оплошности должны быть сведены к минимуму. Так что каждый из нас имеет разное “право на ошибку” (В.П. Шейнов).

КАК ВЫГНАТЬ ЖАБУ

Одна малообразованная женщина внушала себе, что у нее в желудке поселилась настоящая жаба: будто бы, выпив воды из пруда, проглотила ее зародыш, который вырос и теперь не дает бедной женщине дышать. Никакими доводами не удавалось переубедить ее в абсурдности этих утверждений.

Решение

И она направилась к известному врачу, практиковавшему частным образом, с просьбой “выгнать” жабу: тот, поговорив с ней, понял в чем дело и не стал спорить, а назначил на следующий день “операцию по извлечению” проклятой твари. Женщине он велел все это время побольше есть. Сам же попросил соседских мальчишек поймать для него за приличное вознаграждение жабу. Вскоре пойманная тварь уже томилась в банке. “Операция” состояла в том, что врач дал пациентке сильнейшее рвотное средство и усадил над большим тазом. Долгая изнурительная рвота притупила бдительность страдальцы, и в таз незаметно для нее подложили жабу. Увидев ее, пациентка возликовала: “Вот! Я же говорила! Доктор, вы меня спасли. Я теперь испытываю такое облегчение!” (В.П. Шейнов). Подобным же образом был вылечен купец, вообразивший, что в его теле находится воз с сеном. Подобным же образом был вылечен один граф, который имел манию, согласно которой у него в голове живут голуби. Больной был вылечен врачом, который из винтовки на глазах больного убил несколько голубей, что и привело к его излечению. Однако через много лет, когда граф узнал, что его обманули, его психическая болезнь возвратилась.

ТАЙНА ПАТОЛОГИЧЕСКОГО ОПЬЯНЕНИЯ

(Иванец Н. Н., Тюльпин Ю. Г., Чирко В. В., Кинкулькина М. А.. Психиатрия и наркология: учебник. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. – С. 682-683. – 832 с)

Однажды после защиты диссертации, которая для диссертанта (бывшего военного) была связана с большими нервно-психическими нагрузками, было организовано застолье. Диссертант выпил небольшое количество алкоголя и внезапно превратился в убийцу – убил нескольких человек.

Решение

Диссертант в результате длительного нервно-психического напряжения вошел в измененное состояние сознания, в частности, погрузился в парадоксальную фазу психической активности, которая характеризуется способностью организма реагировать на слабые раздражители как на сильнее, а на сильные – как на слабые. В результате сформировалось патологическое опьянение – острое, кратковременно протекающее психотическое расстройство, возникающее при приёме алкоголя (как правило, в относительно небольших дозах). Протекает в форме сумеречного помрачения сознания и характеризуется внезапным возникновением искажённого восприятия обстановки (иногда – галлюцинаторно-бредового) в сочетании с аффектами страха, тревоги, гнева, ярости, с развитием резкого двигательного возбуждения; часто с агрессивными действиями в отношении окружающих. У больных нередко сохраняется способность осуществлять сложные целенаправленные действия, однако чаще больной дезориентирован. Больные говорят мало, преимущественно о своих болезненных переживаниях. Патологическое опьянение заканчивается сном так же внезапно, как и начинается, после пробуждения развивается амнезия или сохраняется смутное воспоминание о происшедшем. Случаи истинного патологического опьянения наблюдаются редко.

Патологическое опьянение возникает не столько как результат алкогольной интоксикации, а скорее как выражение идиосинкразии (болезненной реакции) к алкоголю, возникающей при определённом сочетании ряда факторов (например, депривация сна или бессонница, психогении, переутомление, органическая церебральная недостаточность). Существуют эпилептоидный (вероятно, правополушарный) и галлюцинаторно-параноидный (вероятно, левополушарный) типы патологического опьянения.

Эпилептоидный тип характеризуется внезапным развитием двигательного возбуждения и нарушения ориентировки, потерей контакта с реальностью, злобностью, аффектами страха, гнева и слепой ярости. Двигательное возбуждение проявляется интенсивными, бессмысленными, хаотичными действиями, носящими характер автоматизмов и стереотипий, совершаемыми с невероятной злобностью и жестокостью. Оно не связано с окружающей обстановкой и не спровоцировано ею. Нападение на мнимых врагов происходит обычно без речевой продукции или с бормотанием, реже с криком. Опьянение завершается физическим расслаблением, адинамией и сном. Характерна тотальная амнезия периода сумеречного расстройства сознания.

Параноидный (галлюцинаторно-параноидный) тип характеризуется внезапным появлением бредовых переживаний и галлюцинаций, утратой контакта с реальностью, психомоторным возбуждением. Галлюцинации обычно носят угрожающий жизни и устрашающий характер. Больные могут совершать сложные действия, их поведение отражает искажённо воспринимаемую ими окружающую обстановку. Речь отрывочна, в виде отдельных слов, фраз, которые нередко носят характер приказаний, угроз. Поступки носят как агрессивный, так и защитно-оборонительный характер. Состояние опьянения заканчивается резким переходом в сон. Амнезия периода помрачения сознания частичная либо полная.

При этом патологическое опьянение, как правило, не освобождает человека, находившегося под властью этого состояния и совершившего преступление, от ответственности за это преступление.

ПОЧЕМУ ПРЕСТУПНИКИ, КАК ПРАВИЛО, ВОЗВРАЩАЮТСЯ НА МЕСТО ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Решение

Если считать преступника – человеком, находящимся в состоянии измененного состояния сознания (подобно патологическому опьянению, парадоксальной фазе психики), то его действия могут быть объяснены параноидальными и др. состояниями, сущность которых отражает логику фундаментальных законов Вселенной, один из которых выражает принцип цикличности. Кроме того, если преступление, совершенное человеком, есть реализация его психоэмоциональной сущности, а поэтому должно приносить человеку мучительное наслаждение, то данное наслаждение и выступает целью, к которой стремится преступник.

ЗАГАДКА ДЕВУШКИ, УБИВШЕЙ СВОЮ СЕСТРУ

Однажды на похоронах своей матери девушка увидела прекрасного молодого человека и без памяти влюбилась в него. Однако в дальнейшем данная девушка так и не смогла встретиться с молодым человеком. Под влиянием данного чувства она совершила преступление – убила свою сестру.

Решение.

Во-первых, под влияние сильного стресса, связанного с необычайным нервно-психическим напряжением, вызванным как похоронами матери, так и на этом фоне – рождением необычайного чувства к молодому человеку, девушка впала в измененное состояние сознания, соответствующего парадоксальной фазе психики, что, в свою очередь, привело к утрате девушкой чувства реальности. Для того, чтобы создать ситуацию, в которой она впервые встретилась с молодым человеком, которого горячо любила, девушка была вынуждена убить свою сестру с целью повторить похороны.

УЧЕНЫЕ НЕ ЗНАЮТ ПОЧЕМУ ДЕТИ, КОТОРЫЕ ЛЮБЯТ СЛАДКУЮ И ЖИРНУЮ ПИЩУ, ЧАЩЕ СПИВАЮТСЯ ВЗРОСЛЫМИ

Нездоровая пища с большим содержанием сахара и жира часто нравится детям. Европейские ученые решили исследовать, есть ли прямая связь между злоупотреблением сладостями в детстве и пристрастием к алкоголю во взрослом возрасте.

Об этом пишет австрийское издание Der Standard со ссылкой на исследование в рамках долгосрочного проекта IDEFICS, который занимается исследованием факторов, способствующих проблеме избыточного веса.

Во время исследования ученые наблюдали за 16 тысячами добровольцев в возрасте от 7 до 17 лет из 8 стран Европы. Большинство из них были обследованы медиками, а их родителей попросили ответить на ряд вопросов.

Собранные данные проанализировала Кирстен Мелинг из Университета Гетеборга. Она пришла к выводу, что дети, которые потребляют много сладкой и жирной пищи, в будущем чаще склонны к регулярному употреблению алкоголя.

Это подтверждают и предварительные эксперименты на животных, которые подтвердили прямую связь между любовью к сладкому и алкоголем.

Впрочем, неврологический механизм, который стоит за этим, обнаружить пока не удалось. Вместе с тем, издание отмечает, что исследование показало острую необходимость повышать информированность о последствиях вредной диеты.

Решение.

Все связано с эндогенным (внутренним) этанолом, который вырабатывается в организме человека. Один из путей выработки такого этанола – кишечник, при попадании в который углеводов продуктов (например, риса, в том числе и сладкой пищи), там начинается брожение с выделением этанола. Кроме того, как известно, "жиры лучше сгорают при соседстве с углеводной пищей". Таким образом, углеводная пища+жирная пища способствуют выработке экзогенного этанола, что рано или поздно приводит к выработке у человека (ребенка) алкогольной зависимости. Кроме того, при совмещении сладкой и жирной пищи мы получаем смесь, которая трудно усваивается, что создает в кишечнике брожение, приводящее к выработке этанола. Постоянное присутствие в организме ребенка этанола приводит к его алкоголизации.

Кроме того, человек, употребляющий легко усваиваемую сладкую пищу, попадает от нее в зависимость и формирует комплекс зависимости, который может распространяться на другие продукты, например алкоголь.

В этой связи интересен факт: потребление фаст-фуда повышает риск развития депрессии на 40%. К такому выводу пришли британские ученые из Городского университета Манчестера, сообщает MedicalXpress. Специалисты проанализировали 11 исследований, посвященных поиску связи между депрессией и употреблением пищи. Оказалось, что любители фаст-фуда и другой вредной еды с большим количеством углеводов и жиров в 1,4 раза чаще страдали от депрессии или похожих симптомов.

Таким образом, связка углеводов и жиров приводит к депрессии – вероятно вследствие падению общей энергии человека благодаря деформации микрофлоры человеческого кишечника.

Ученые изучили влияние диеты с высоким содержанием глюкозы и фруктозы на содержание полезной бактерии *Bacteroides thetaiotaomicron* в организме мышей. Оказалось, что сахароза, состоящая из глюкозы и фруктозы, блокирует выработку белка Roc (regulator of colonization), необходимый для колонизации бактерии, размножения кишечной микрофлоры. Сахар блокирует активность белка, который необходим для размножения кишечной микрофлоры, связанной с нормальным весом и здоровьем. К такому выводу пришли ученые Йельского университета (США). Микрофлора кишечника играет ключевую роль в здоровье человека, а ее состав зависит от рациона питания. Считалось, однако, что всасывание углеводов происходит только в тонком кишечнике, а сахар никогда не достигает толстого кишечника. Недавно было показано, что сахар может влиять на микрофлору, изменяя ее видовой состав.

Кроме того, само пристрастие к чему-либо (к сладкой пище) вызывает эффект зависимости от других факторов – наркотиков, никотина, алкоголя – по принципу "аккумуляции" психофизиологических состояний.

В этом отношении интерес представляют такие факты (<http://eterra.info/mosaic/pochemu-bolshie-fermyi-ekologichnee-melkih>).

Ученые доказали, что сладкое усиливает депрессию. Диетологи назвали пять популярных продуктов, которые могут усилить депрессию. Как отмечают эксперты, многие люди ошибочно считают, что употребление сладостей помогает временно повысить настроение и избавиться от подавленности. На самом деле десерты увеличивают уровень сахара в крови, однако после, как только уровень сахара падает, настроение заметно ухудшается. Именно поэтому более эффективно употреблять фрукты. Сильные энергетики, представляющие собой смесь кофеина и сахара, также сильно влияют на уровень сахара, из-за чего организм погружается в стрессовое состояние. Оно значительно ухудшает эмоциональный фон и не помогает избавиться от депрессии. Алкогольные напитки, тормозящие работу центральной нервной системы, притупляют восприятие. Как только действие алкоголя заканчивается,

симптомы депрессии начинают значительно усиливаться. Таким образом, принимать алкоголь в подавленном состоянии настоятельно не рекомендуется. В период депрессии стоит отказаться и от газированных напитков. В их состав входит заменитель сахара – аспартам, который блокирует выработку так называемого "гормона счастья" серотонина. Наконец, люди, находящиеся в подавленном настроении, часто испытывают тягу к фаст-фуду. Жирная пища перегружает организм солью и жирами, которые негативно сказываются на микрофлоре кишечника. Из-за этого настроение может стать еще хуже.

Психологи выяснили, что к аморальным поступкам детей толкает сахар. В эксперименте приняли участие более 137 тысяч детей из 25 европейских стран и Канады. Британские ученые выяснили, что из-за чрезмерного употребления сахара подростки склоняются к агрессии, пьют, курят и в целом отличаются нехорошим поведением. В исследованиях участвовали дети от 11 до 15 лет. Как показал эксперимент, молодежь, которая употребляла много сладкого и пила энергетические напитки, в 3,5 раза чаще применяли издевки по отношению к другим. Кроме того, подростки, которые больше других употребляют сахар, в два раза чаще склоняются к дракам и на 95% чаще напиваются. Отмечается, что энергетические напитки влияют на состояние детей сильнее, чем сладкое. Как указали ученые, действие оказывает кофеин, содержащийся в энергетике. В эксперименте участвовали 137,284 детей в возрасте 11, 13 и 15 лет из 25 европейских стран и Канады. Как отметили исследователи, в Великобритании подростки, потреблявшие много конфет, шоколада и энергетиков, на 89% чаще курили и на 72% чаще остальных выпивали. Они в 2,13 раза чаще участвовали в драки и на 69% чаще прибегали к травле других детей. Отмечается, что худшее поведение среди молодежи зафиксировано в Швеции. Вследствие высокого уровня потребления сахара дети более чем в 2 раза чаще практиковали насилие, курили или выпивали. По итогам эксперимента ученые призвали контролировать рацион подростков. Они подчеркнули, что дети старше 11 лет должны придерживаться 30 граммов добавленного сахара в день. К примеру, в банке колы и одном батончике Mars содержится 35 и 33 грамма сахара. Как отметили исследователи, детям 4-6 лет разрешено максимум в 19 граммов сахара в день.

ВЫ СЛЫШАЛИ ИСТОРИЮ О ТОМ, КАК КОМПАНИЯ NIKE РЕШИЛА ПРОБЛЕМУ С ВОРОВСТВОМ НА СВОИХ ЗАВОДАХ?

В головном офисе фирмы Nike, 1000 человек посворачивали себе головы, над неразрешимой задачей. Приглашают «trouble-shooter» (специалист по решению проблем), обрисовывают проблему:

Руководство Nike:

— Мы начали производить кроссовки в некоторых беднейших странах Африки. Заранее все посчитали, построили фабрики, обучили персонал, себестоимость должна была быть низкой, но тут столкнулись с неожиданной проблемой: местные работники наших фабрик, немилосердно воруют готовую продукцию. Целые деревни от мала до велика ходят в кроссовках по цене сопоставимой с их годовым доходом...

Мы пробовали нанимать больше охраны из местных, но было только хуже – охранники и их семьи тоже любят кроссовки...

Если завести секьюрити из Штатов, то себестоимость вообще зашкалит.

Trouble-shooter:

— А чего вы от меня хотите?

Руководство Nike:

— Придумайте, как сделать так, чтобы кражи снизились до нуля, не затрачивая при этом денег на охрану фабрик.

Решение

Trouble-shooter, конечно же ничего не понимал в технологии производства обуви, но в отличие от 1000-и топ-менеджеров компании Nike, которые понимали, умел смотреть на любую проблему с совершенно другого угла. Он немного посидел один в прохладной темной комнате и выдал ответ:

— Вам нужно в разных странах выпускать отдельно левые и правые кроссовки...

ПОЧЕМУ ОДИН ЧЕЛОВЕК БОЛЕЕ УДАЧЛИВ, А ДРУГОЙ – НЕТ?

Решение

Дело в механизме исполнения желаний. Любое желание, являясь действием, по закону гармонии и баланса (а также возмездия и воздаяния) встречает противодействие, то есть создает для себя препятствие. Для того, чтобы обойти это препятствие, нужно просто-напросто отказаться от желания. Данный факт иллюстрируется схемой "эхо-магнита" В.Леви, который отражает механизм колдовства: начала нужно очень захотеть, затем отказаться от этого желания, причем данный отказ должен быть тотальным и сопрягаться с состоянием протрации. Этим отказом мы нейтрализуем само желание а вместе с ним и препятствие по его исполнению. Итак, более удачливые люди характеризуются таким состоянием нервной системы своего организма, которое (являясь как врожденной способностью, так и приобретенной, то есть базируется на

системе взглядов и мировоззрении) позволяет им во-первых сильно желать, и во-вторых, совершенно забывать о своем желании, что сродни его забыванию. Мы видим, что колдун должен обладать качеством тотального отказа от своих желаний, то есть быть почти святым, ибо отказ от желания должен быть полным. При этом данный тотальный отказ чрезвычайно трудно подделать, когда состояние квиетизма (отказа от желания, своей воли) используют как механизм исполнения желания. Данная трудность проистекает из психологического эффекта, названного словосочетанием "не думайте о желтой обезьяне": человек, которому поставили задачу не думать о желтой обезьяне, почти всегда будет думать о ней, поскольку, стремясь волевым образом заставить себя что-то сделать, вызывает противодействие, поскольку воля, являясь неинерциальной сущностью, активизируется перед препятствиями, неся в себе отрицание предмета своего утверждения.

При этом не следует забывать то, что как учит нас синергетика, наука о нелинейных системах и принципах самодвижения материальных форм, целостность предметов поддерживается на минимальном энергетическом уровне, то есть на уровне минимальной энергетической достаточности. При разрушении предмета утрачивается его целостность, при этом энергия (или время), которая обеспечивала целостность данного предмета излучается и может быть поглощаема другими предметами и системами. Вообще любое нарушение целостности той или иной системы сопровождается истечением времени (энергии). Нужно сказать, что всякое развитие есть изменение, то есть разрушение, сопровождающееся истечением времени. Таким образом, всякое изменение статуса целостности предмета, то есть всякое его движение есть его изменение, разрушение и истечение энергии. Всякая мысль, которая, как мы полагаем, материальна, направленная на изменение статуса quo того или иного объекта, приводит к его разрушению, а поэтому способствует истечению энергии. Нужно сказать, что вообще любое желание изменить что-либо есть агрессивный акт, способствующий разрушению, а поэтому истечению времени. Поэтому, всякая активно-негативная мысль есть разрушение и есть, таким образом, вампирическое деяние.

ПОЧЕМУ ЧЕЛОВЕК СУТУЛИТСЯ?

Решение

Известно, что стресс вызывает сужение сосудов конечностей тела человека и его головы (а ориентировочная реакция вызывает сужение сосудов конечностей и расширение сосудов головы). Таким образом, человек, который испытывает постоянный стресс, характеризуется стойкой тенденцией сужения сосудов головного мозга и конечностей. Сужение сосудов означает сжатие мышц (активизация симпатического отдела вегетативной нервной системы), в том числе и мышц шеи, лица. Сжатые мышцы головы предполагают ее наклон. Можно сказать, что постоянный стресс приводит к выработке установки на сжатие сосудов и мышц головы, что дублируется наклоном головы вперед для облегчения данной реакции. То есть сжатие мышц автоматически приводит к наклону головы и развитию сутулости. Человек, который испытывает недостаток в энергии (худосочный индивид) вынужден сутулиться: дело в том, что у слабого конституционально человека понижено кровяное давление. Поэтому с целью повышения кровяного давления в головном мозгу он вынужден сутулиться. Кроме того, постоянно холодные конечности у такого человека сопровождаются вегетососудистой дистонией.

ТАЙНА БИЧЕВАНИЯ И МУЧЕНИЧЕСКОЙ СМЕРТИ

Решение

Если предположить, что одержимость – реальность, то существо, которое поселяется в человеке, привлекается комплексом жизнедеятельности его организма, то есть пользуется удовольствиями соответствующих отделов организма. Изгнать существо, которым человек одержим, значит вынудить это существо покинуть тело, заставить его испытывать муки тела, что достигается бичеванием. Возникает вопрос, почему мученическая смерть высоко почитается христианством? Дело в том, что в этом случае все существо, которыми может быть одержим человек, покидают его и он встречает свой смертный час абсолютно чистым от внешних демонических привнесений. Именно поэтому экзорцизм применяет элементы мучения.

ГОСПОДЬ СОТВОРИЛ АДАМА И ЕВУ СОВЕРШЕННЫМИ, ВОПРОС, ПОЧЕМУ ОНИ СОГРЕШИЛИ?

Решение

Ответ заключается в проблеме совершенства. Совершенство – полнота потенциалов, возможностей, неограниченность в возможностях. Если совершенное существо неспособно согрешать, то есть грехопадать, то оно уже не совершенное существо. Таким образом, в "массив" совершенства входит несовершенство. Совершенство не может быть ограничено самим собой, но включает в себя и свое отрицание. Совершенство как целостность есть абсолютная, парадоксальная сущность. Т.о., совершенный Господь сотворил совершенного человека "по Своему образу и подобию", однако данное совершенство предполагает неограниченность Господа, Его кенозис – всякое действие Бога, направленное на мир есть ограничение Всевышнего.

ПРИЧИНА И СМЫСЛ ТВОРЕНИЯ БОГОМ РЕАЛЬНОСТИ

Решение

Бог / Абсолют – по определению есть сущность, характеризующаяся совершенными свойствами, среди которых свобода, самодостаточность и бесконечный творческий потенциал – лишь три из них. В связи с этим Богу возможно все, Он даже может и не существовать, точнее, быть вне рамок существования-несуществования. Единственно, чего Господь не может – превзойти Себя, в противном случае Он не был бы Абсолютом. В этой связи существует антиномическая загадка: если Бог всемогущ, то может ли Он сотворить камень, который Сам поднять не в силах? Следовательно, максимальная творческая планка Господа – Он Сам, то есть Господь может сотворить Самого себя и не более. Поскольку же Бог реализует (но может по Своему произволу и не реализовывать) все возможности, то максимальная из них – сотворение Самого Себя – должна быть также реализована. При этом данный процесс в силу бесконечного количества возможностей может быть реализован как мгновенно (Бог сотворяет Духа и Сына), так и не мгновенно, что требует времени. Отсюда проистекает сотворение реальности, которая через некоторое время порождает Бога.

Главное, системоформирующее (необходимое и достаточное), качество Бога – свобода. Следовательно, реальность – есть совершенный инструмент формирования в ее лоне (в лоне отдельных ее существ) свободы. Поэтому со временем в лоне реальности, сотворенной Богом, формируются существа, обладающие свободой и несущие, таким образом, в себе главное качество Бога, что говорит о том, что Бог таким образом сотворяет Самого Себя.

Свобода же как принцип самодетерминации может быть актуализирована (сформирована) в рамках реальности в точках свободы – в зонах хаоса, смысл которых на языке рациональных построений можно определить как парадокс, абсурд, трагедия, противоречие, неопределенность, зло. Поэтому наша реальность (мир), сотворенная Богом и характеризующаяся приведенными выше определениями, есть совершенный инструмент, посредством которого Бог создает Самого Себя. В этом заключается суть *новой теодицеи* – оправдания бытия Бога, Который в действительности создал совершенный мир, а не "исполненный зла несовершенный мир".

Здесь мы следуем так называемому учению *эксклюзивного трансцендентализма*, согласно которому первопричина бытия не может быть свойством своего следствия, когда первопричина и бытие бытийно различны (в отличие от учения *инклюзивного имманентизма*, утверждающего, что причина бытия лежит внутри самого единого бытия, является его атрибутом).

Рассмотрим данный процесс более подробно. Известно, что в христианском богословии процесс порождения *Богом* мира понимается как *кенозис* – умаление *Богом* Своей абсолютной сущности ради сотворения неабсолютных вещей. При этом данный творческий акт можно представить как импульс, расщепляющий *Ничто* на *Нечто* и *Антинечто*. Но, что интересно, для расщепления *Ничто* Бог "должен" первоначально сотворить это *Ничто*. Сам процесс сотворения *Ничто* требует привлечения уже известной нам дуальной схемы порождения "нового *Ничто*". То есть Бог, для того чтобы сотворить *Ничто*, "должен" Сам сначала расщепиться на две противоположности²³⁸ с тем, чтобы потом привести Их к взаимному уничтожению, схлопыванию, что, в свою очередь, и приводит к актуализации *Ничто*.

Поэтому Бог предстает как триадная сущность, как *Троица*: как изначальный *Бог-Абсолют* (*Бог-Отец*, *Творец*), а также его две противоположности – *Бог-Сын* и *Бог-Дух*.

Таким образом, вероятно, о процессе сотворения мира *Богом* в Библии повествуется как об акте, в котором принимают участие как минимум две сущности (в первой главе *Ветхого Завета*, если прочитать ее на древнееврейском, говорится: "*В начале Боги сотворил*"; кроме того, в первой главе *Евангелия от Иоанна* также повествуется о, как минимум, двух Божественных Сущностях: "В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог").

*Ничто*²³⁹, таким образом, в латентном, непроявленном виде содержит Божественные сущности, а *Нечто* и *Антинечто*, появившиеся в результате расщепления *Ничто*, несут в себе отблеск Божественного.

²³⁸ "...Атман не имеет ничего [различного между собой] ни внутри, ни снаружи, но весь состоит из познания. Возникнув из этих элементов, он исчезает в них. Нет после смерти сознания..." [*Брихадараньяка Упанишада // Упанишады. Книга 1. – М.: Ладомир, 1991. – С. 131*]. Принцип развития предполагает наличие некоего парного основания: "формальное доказательство, если оно базируется на одной аксиоме, тавтологично и полностью может быть сведенным к этому основанию. Но уже два исходных и независимых друг для друга положения делают возможным следующий синтез и получение нового содержания" [*Кулмф, Оруджев, 1979, с. 225*]. Следовательно, новое ("новое содержание") возникает как отношение элементов, как синтез некоторых "старых" моментов. Потому "краеугольное начало" мира (бытие) заключается в синтезе, который может быть разложенным формальным образом на, минимум, два элемента. Чтобы проиллюстрировать сущность парадокса развития приведем созвучные бл. Августину слова Григория Нисского, который писал, что сначала все вещи существовали у своей заданности, но ни одна не имела отдельного и действительного бытия [*см. Лелотт, 1959, с. 51; см. Осипов, 1994, с. 123*].

²³⁹ "Абсолютное Ничто – это среда, которая обладает, с одной стороны, программой, матрицей возможного. В этой матрице заложены структура и свойства всех нижних уровней реальности. Для того, чтобы эта матрица возможного, этот план был реализован, необходимо некое активное воздействие или, как бы мы сказали, для этого нужны воля и сознание. Помимо наличия самих матриц, воля и сознание – это те два свойства, которыми неотвратимо должен обладать данный уровень... Нельзя сказать, что Абсолютное Ничто находится в некоей определенной, ограниченной области нашей Галактики или нашей Вселенной. Оно есть везде и присутствует всюду" [*Акимов, 1999, с. 11-12*].

Итак, реальность есть результат поляризации физического вакуума на квантово-фотонном уровне, т.е. на уровне минимальной порции энергии, где, как учит квантовая физика, мир является единым неделимым целым, в котором такие категории, как единое и множественное, простое и сложное, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее не дифференцируются.

СУЩНОСТЬ ГЛАВНОЙ ЗАПОВЕДИ ХРИСТИАНСТВА

Решение

Один из творцов гуманистической психологии А.Маслоу пишет, что любовь предполагает неконтролирование объекта любви. Однако если человек может не контролировать объект своей любви только в том случае, если он не боится за него, а в этом случае он должен любить весь мир, то есть относиться к нему с полным доверием и не бояться его. Тогда остается одно – вера в Бога как гаранта целостности и справедливости мира.

Если два эгоиста, действия которых направлены на удовлетворение только лишь собственных потребностей и никогда не направлены на удовлетворение потребностей кого бы то ни было, встретятся как любовники, то наблюдается парадоксальная вещь: они превращаются в альтруистов, ибо начинают приносить удовольствие друг другу. Таким образом, любовь есть то, что приводит к единству всех, в том числе и эгоистов, жизненная стратегия которых заключается в отделении себя от окружающей среды. Получается, что любовь есть то, что интегрирует дискретности.

Подобно этому, В. Л. Деглин, изучая полушарные особенности отражения окружающего мира и, в частности, его пространственные характеристики, пришел к выводу об анизотропности перцептивного пространства, когда что оба полушария отражают пространство ошибочным образом, однако эти ошибки имеют противоположный характер, когда для левого полушария свойственно расширение пространства, а для правого – приближение отдельных элементов к наблюдателю. То есть левое полушарие стремится визуально дистанцировать человека от элементов окружающей среды, а правое – интегрировать человека в нее.

Любовь как сущность абсолютная предполагает актуализацию по правилу "все или ничего". То есть любовь предполагает полное и абсолютное принятие мира. Самое незначительное неприятие чего бы то ни было разрушает сущность любви. Подобно этому действует принцип "ложка дегтя в бочке меда".

Сущность всех парадоксов – несоответствие абсолютного и относительного. Парадоксы есть свидетели несостоятельности построения человеком онтологических и гносеологических категорий. Парадоксы можно разделить на онтологические (такие, как корпускулярно-волновой) и гносеологические. Гносеологические парадоксы отражают взаимодействие и с соположение трех видов причинности: причинности классической линейной, когда движение идет от причины к следствию, когда нечто обосновывает другое. Причинности циклической, когда причина и следствие обосновывают друг друга, когда вещи оказываются взаимно паритетными и обосновывающими друг друга. И, наконец, целостной причинности, имеющей много общего с причинностью циклической, которая также оказывается целостной. Целостная причина предполагает обоснование причиной самой себя, когда вещь является автономно-достаточной и обосновывает себя. Многочисленные парадоксы, апории свидетельствуют об наличии этих трех типов причинности. Рассмотрим некоторые из них. Известный парадокс Б.Рассела о "Брадобрее" звучит примерно так: деревенский брадобрей имеет право брить тех и только тех жителей деревни, которые сами не бреются. Спрашивается, имеет ли он право брить самого себя? И да, и нет, ибо если он бреется, то не имеет право брить себя, а если нет – то имеет такое право. Здесь брадобрей олицетворяет принцип самодетерминации, он определяет (и логически также) самого себя. Жители же деревни принципиально детерминируются (логически определяются) нечто другим по отношению к ним, то есть они олицетворяют классический линейный детерминизм. Парадоксальной ситуации заключается в том, что здесь сопологаются два типа причинности, которые вступают в антагонистические отношения друг к другу. Образец циклического детерминизма мы находим в парадоксе о происхождении: что произошло сначала, курица или яйцо? Данный парадокс выражает вообще парадокс развития (возникновения). Оказывается, что ни яйцо, ни курица не имеют первенства, но определяют, обосновывают друг друга, когда они произошли одновременно.

Творчество как акт любви – это создание новых смыслов, это синтез понятий, вещей, явлений, категорий, положений, приведение их к единству. Поэтому творчество предполагает интеграцию активного и пассивного, открытого и закрытого подходов к освоению мира. С одной стороны творчество есть правополушарная деятельность, характерной чертой которой есть синтетическое, целостное восприятие действительности. С другой, для творчества как процесса построения новых смыслов, необходима множественно-аналитическая, левополушарная среда, изобилующая множеством понятий и концептуальных схем. Творчество как раз и предполагает единство правого и левого принципов жизнедеятельности человека, когда единство и множественность сливаются воедино, когда оперенный правополушарным стремлением к единству человек способен оперировать левополушарными атомарными категориями, соединяя их воедино и создавая новые смыслы. То есть творчество предполагает построение синергии (характеризующейся

феноменами антиэнтропийности, то есть способностью порождать энергии) как в плане гносеологии, так и онтологии, что предполагает актуализацию двух полярных аспектов культуры – духовного и материального.

ПОЧЕМУ ВО ВРЕМЯ СТРАШНОГО СУДА ДОЛЖНЫ ВОССТАТЬ МЕРТВЫЕ

Решение

Дело в том, что каждый переходный период характеризуется нулевым эффектом, когда, например, человек при смерти, он может одновременно присутствовать как в этом, так и потустороннем мире. переход к другой форме материальности во время страшного суда предполагает именно такую ситуацию. Нужно сказать и том, что переход через нуль характерен и для индивидуального умирания, когда, как пишет Р. Моуди и др. авторы, в момент умирания человек приобщается одновременно к двум мирам – потустороннему и посюстороннему.

ПОЧЕМУ СЛАВЯТ ГОСПОДА?

Решение

Что есть слава. Слава есть всеобщая известность, а это по теории информации предполагает минимум информации (и максимум энергии). Поэтому слава есть энергетическая сущность, то есть принцип единства мира, в котором его единство поддерживается на уровне энергии/поля – сущности, которая не имеет массы покоя, пространственно-временной локализации и пребывает в постоянном движении, что делает энергию нелокальной сущностью – тем, что может обеспечить целостность, единство всего и вся.

ПОЧЕМУ МЫ ДОЛЖНЫ СДЕРЖИВАТЬ РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ПОЛОВОЙ СФЕРЫ? ПОЧЕМУ РЕБЕНОК И ПОДРОСТОК НЕ ДОЛЖЕН РЕАЛИЗОВЫВАТЬ СВОЮ ЖИЗНЕННУЮ АКТИВНОСТЬ ЧЕРЕЗ СФЕРУ ПОЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ?

Решение

Потому что актуализация данной сферы включается в более зрелом возрасте, и ее преждевременное развитие приводит к торможению развития других приоритетных на данном этапе индивидуальной эволюции сфер жизненной активности.

ПОЧЕМУ ПРОШЛОЕ ЧЕЛОВЕК ВСЕГДА ПОЧТИ ВОСПРИНИМАЕТ КАК НЕЧТО ХОРОШЕЕ, ТО ЕСТЬ К ПРОШЛОМУ ОН ПОЧТИ ВСЕГДА ОТНОСИТСЯ БОЛЕЕ ПОЗИТИВНО, ЧЕМ К НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ?

Решение

Дело в том, что прошлое есть закрытая книга, то есть человек владеет практически всей информацией о своем прошлом и поэтому по теории П.В.Симонова у него по к прошлому должно быть положительное отношение. О будущем человек практически ничего не знает, поэтому недостаток информации об ситуации, связанной с его актуальными потребностями, автоматически по информационной теории Симонова должно приводить к отрицательным эмоциям: "Что пройдет, то будет мило" (А.С.Пушкин).

ПОЧЕМУ "СТАРЫЙ – ЧТО МАЛЫЙ"?

Решение

Ребенок очень энергетически активен, так как в данном случае наблюдается процесс роста, то есть изменения, когда он переходит из одного состояния в другое. Старик также переходит из одного состояния в другое и у него также должен наблюдаться процесс энергизации. То есть старый должен быть столь же активен и энергетичен, как и ребенок. Почему этого не происходит на самом деле? Дело в том, что к старости человек как система костенеет, закрывается и ему просто нельзя получать большие массивы энергии – организм пойдет вразнос, разрушится. Вывод, нужно к старости оставаться открытой системой, или, лучше сказать, вновь открыться после состояния зрелости и асимметрии, в котором человек естественным образом закрывается как система, ибо развивает свое индивидуально-личностное, изолированно-автономное начало.

НЕ СУДИТЕ, ДА СУДИМЫ НЕ БУДЕТЕ ?

Решение

Одна из причин по которой человек не должен судить другого есть та, что мы не знаем перспективы жизни того, кого судим. Мы осуждаем человека, взятого здесь и теперь, не зная точно, как изменится его жизнь. То есть человек в будущем может исправиться и стать святым. Кроме того, отрицательное качество, которое дает основание судить, может служить трамплином духовного взлета этого человека и быть, таким образом, необходимым условием его эволюции.

Осуждение это, прежде в сего, констатация какого-то явления критически, как нежелательного. В этом случае наблюдается попытка изменить, то есть разрушить данное явление, ибо всякое изменение предполагает разрушение. Тогда, когда человек осуждает что-то пытаясь изменить его, он, согласно законам сохранения, изменяется, то есть разрушается сам. Таким образом, критическое отношение к окружающему предполагает нанесение урона своей целостности, что, однако, подвигает человека на развитие, ибо разрушение есть развитие. Если же мы констатируем что-то индифферентно, беспристрастно, то есть анализируем что-то, не пытаясь его изменить, мы не осуждаем это что-то, не пытаемся его изменить, воспринимаем это как данность. Более того, любим это. Как пишет А.Маслоу, если мы любим что-то, то мы не пытаемся контролировать объект своей любви.

Итак, анализировать что-то не осуждая его можно только тогда, когда мы принимаем это как данность, как нечто необходимое для существования мира. То есть мы принимаем мир как целостность, в котором все связано со всем и нет вещей изолированных и не необходимых, не обязательных. Воспринимая мир как целое, в котором существуют законы сохранения (возмездия, воздаяния, справедливости), мы очеловечиваем мир, вносим в него элемент нравственный. То есть, рассматриваем мир под углом присутствия Божественной силы, которая выступает в этом случае универсальным и абсолютным координатором всех взаимодействующих форм бытия.

Итак, когда между тобой и каким-то другим явлением, с которым бы взаимодействуешь, вклинивается нечто третье как принцип единства всех вещей, то отношение к данному явлению обнаруживается как ненасильственное. Например, представим себе человека, идущего по улице. На тротуаре стоит группа людей. Один из них – полный, похожий на дикого кабана – стоит так, что мешает движению пешеходов. Нашему человеку надо бы разозлиться, осудить внутренне этого "кабана". Это предполагает желание изменить его, разрушить его, взятого в аспекте его наглого поведения. Однако наш человек думает: "кабан" будет наказан, он уже наказан за свою гордость, твердость, непреклонность, наглость. У него геморрой, повышенное кровяное давление, он раздражителен, много есть и пьет, он много страдает и еще больше пострадает в будущем из-за своей твердости и нежелания замечать окружающее, быть открытым к миру. Здесь в отношения двух людей вклинивается третий элемент в виде принципа справедливости, который координирует судьбы мира.

ПОЧЕМУ БОГАТЫЕ С ЖИРУ БЕСЯТСЯ"?

Решение

Как утверждают психологи и социологи, у многих очень богатых людей наблюдаются всевозможные извращения, в том числе и половые. Почему? Дело в том, что богатый человек, если он достиг богатства как состояния, к которому стремился всю жизнь, утрачивает мотивацию жизни, основное содержание которой было связано с напряженной активностью ради добывания благосостояния. Организм человека, который подвергался огромному напряжению долгие годы и десятилетия утрачивает привычный допинг и начинает стремиться к нахождению сильных впечатлений, которые очень часто связаны с моментами преодоления социальных табу.

ПОЧЕМУ В СУЩЕСТВ, ЗАНИМАЮЩИХ БОЛЕЕ ВЫСОКИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ РАНГ, ТЕМБР ГОЛОСА БОЛЕЕ НИЗОК?

Решение

Как показывают эксперименты, существа, у которых высота тона голоса ниже, занимают высшее иерархическое положение. Это объясняется тем, что все существа условно можно разделить на две категории – энергоизбыточные (доноры, информационно-недостаточные) и энергонедостаточные (информационно-избыточные, вампиры). В организмах у энергонедостаточных существ вырабатывается меньше гормонов, активизирующих процессы приспособления к среде (у лидеров, вожаков таких гормонов вырабатывается всегда меньше, они не приспособливаются, им на все "наплевать"). Энергонедостаточность означает меньший уровень возбуждения и больший уровень торможения, расслабления, что приводит к снижению уровня голосового тона, что, к стати, наблюдается в состоянии усталости, когда голос "падает". В состоянии возбуждения, страха голова наоборот поднимается, иногда и вовсе исчезает.

ЛИТЕРАТУРА

Александров Ю.И. Системогенез нейронов // Новая цивилизация. Междисциплинарный научно-практический сборник. – Самара, 2007. – С. 85-96.

Арманд А. Д. Общие закономерности // Арманд А. Д., Люри, Д. И., Жерихин, В. В., Анатомия кризисов. – М.: Наука, 1999. – 238 с.

Арманд А.Д. Самоорганизация и саморегулирование географических систем. – М.: Наука, 1988. – 264 с.

Арманд А.Д., Люри Д.И., Жерихин В.В. и др. Анатомия кризисов. М.: Наука, 1999. – 238 с.

Арманд, А. Д. Жизнь на Земле и человеческая культура // Арманд, А. Д., Люри, Д. И., Жерихин, В. В., Анатомия кризисов. – М.: Наука, 1999. – С. 84, 104.

Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. – Житомир: Koob publications, 2019. – 159 с.

Вознюк А.В. Педагогика осознанных сновидений и нулевых состояний. – Житомир: Koob publications, 2019. – 155 с.

Вознюк А.В. Моделирование реальности возможно. – Житомир: Koob publications, 2019. – 140 с.

Вознюк А.В. Новые рубежи познания реальности: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 248 с.

Вознюк А.В. Проект исследования сознания / самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 126 с.

Вознюк А.В., Теория человеческой агрессивности. – Житомир: Koob publications, 2018. – 294 с.

- Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.
- Ганнушкин П.Б. Избранные труды / П.Б. Ганнушкин // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 26–35.
- Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – С. 14–16.
- Гордеева А.В., Лабас Ю.А. Одноклеточные альтруисты // Новая цивилизация. Междисциплинарный научно-практический сборник. – Самара, 2007. – С. 70-84.
- Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
- Дмитрук М. А. Вдохновение по заказу? / М. А. Дмитрук. – М.: Знание, 1989. – 65 с.
- Журавлёв Г.Е. Структура эксперимента по вероятному прогнозированию // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека/ Под ред. И.М.Фейгенберга, Г.Е.Журавлёва. – М.: Наука, 1977. – С.22-36.
- Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. - Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.
- Кирлиан В.Х., Кирлиан С.Д. В мире чудесных разрядов / Сост. В.А. Лотоцкая. - Изд. 3-е. 00 Краснодар: ООО "Просвещение-Юг", 2009. – 145 с.
- Кирлиан С. Д., Кирлиан В. Х. В мире чудесных разрядов. – М.: Знание, 1964.
- Кирлиан С.Д., Кирлиан В.Х. Высокочастотные разряды в электрическом поле конденсатора: фотографирование токами высокой частоты, высокочастотная электронно-ионная оптика. Изд. 2-е., доп. - Краснодар: Просвещение-Юг, 2003. – 200 с.
- Лайтман Михаэль, Хачатурян Валерия Судьбы человечества. Каббала о всемирной истории. – LKPublishers, 2011. – 304 с.
- Лосев А. Ф. История античной философии в конспективном изложении. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
- Лосев А. Ф. Философия имени. – М.: Изд. МГУ, 1990. – С. 19–22. (269 с.)
- Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1995. (944 с.)
- Лукьянец В. С. Постмодернистское мышление – мышление XXI века? // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239–257. (340 с.)
- Назаретян А.П. "Столкновение цивилизаций" и "Конец истории" // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С. 140-146.
- Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии/ Изд.2, испр./ Синергетика в гуманитарных науках. – М.: ЛКИ, 2008. – 256 с.
- Назаретян А.П. Истина как категория мифологического мышления. (Тезисы к дискуссии). // Общественные науки и современность. –1995. – №4. – С. 105-108.
- Назаретян А.П. Катастрофы и нравственность. Интервью / А.П. Назаретян// Общественные науки и современность. – 1992 – №1 – С. 90-103.
- Назаретян А.П. Постулат "субъективной рациональности" и опыт теоретической реконструкции потребностно-целевой иерархии человека // Ученые записки Тартуского гос. ун.-та. Вып. 714: Теория и модели знаний. Труды по искусственному интеллекту. – Тарту: Изд.-во ТГУ, 1985.
- Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги. // Общественные науки и современность, 1997, №2. – С. 91-98.
- Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология / А.П. Назаретян М.:ПЕР СЭ, 2001. – 239 с.
- Норбеков М. С. Опыт дурака, или ключ к прозрению. Как избавиться от очков / М. С. Норбеков. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2001. – 252 с.
- Овчаров А.А. Еволюція організацій у суспільстві, що змінюється // 36. Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2000. –№2-5. – С. 82-93.
- Овчаров А.А. Системные признаки и идентификационная модель социальной эволюции // 36. Соціальні виміри суспільства. – 1998. – №2. – С. 33-43.
- Петров А. Ключ к сверхсознанию. – М.: Культура, 1999.
- Платон. Собр. соч. в 4-х т. – М.: Мысль, 1994. – Т.3. – С. 436-437/
- Раушенбах Б.В. Логика троичности // Вопросы философии. – 1993. – №3. – С. 63-70.
- Рьюз М. Философия биологии. М.: "Прогресс" 1977. – 275с.
- Рьюз М. Эволюционная этика: здоровая перспектива или окончательное одряхление? // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С.34-52.
- Рьюз М., Уилсон Э. Дарвинизм и этика // Вопросы философии. – 1987. – № 1. – С. 94-108.
- Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

- Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
- Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать. -- М. : Знание, 1986. – 160 с.
- Фейгенберг И.М., Иванников В.А. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям. -- М.: МГУ, 1978. -- 112 с.
- Фурсов А.И. Операция "Прогресс" // Космополис. – Москва, 2003/2004. – № 4 (6). – С. 23-43.
- Шустов М.А., Протасевич Е.Т. Теория и практика газоразрядной фотографии. - Томск: Изд-во Томск. Политехн. Ун-та, 2001. – 252 с.
- Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского. -- К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. – 144 с.
- Flor-Henry P. Cerebral aspects of the organic response normal and deviational / P. Flor-Henry // Third International Congress of Medical Psychology. – Rome, 1978. – P. 456–470.
- Lovelock J. Gaia: A New Look at Life on Earth. – N. Y.: Oxford Univerwity Press, 1979.

3.18. ПЕДАГОГИКА ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ, БАЗИРУЮЩАЯСЯ НА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ ЗДОРОВЬЯ

СУЩНОСТЬ

Педагогика здоровья позволяет рассматривать здоровье личности с позиции интегрального подхода, предполагающего синтез психологических (духовно-ценностных) и физиологических (соматических, телесных) аспектов здоровья, когда духовное и материальное представлено в органическом единстве.

Здоровье, феномен которого очерчивается сотнями определений, реализуется в контексте множества параметров организма. Однако в силу единства реальности и единого механизма ее порождения (возникновения из нуля – физического вакуума, пустоты, эфира, ничто – путем его расщепления на две противоположные сущности) здоровье можно идентифицировать при помощи всего двух противоположных друг другу параметров.

Так, на Востоке эти параметры связываются с двумя противоположными факторами – Инь и Ян, избыток и недостаток, между которыми ищут гармонию, что выступает эффективным инструментом понимания природы, диагностики и лечения болезней.

Важным индикатором здоровья можно также считать кислотно-щелочной баланс, то есть баланс в организме кислотного и щелочного факторов. Однако наиболее интегральным, целостным фактором здоровья и его диагностики выступает энергоинформационный обмен, совершаемый в человеческом организме, реализуемый на уровне баланса противоположных факторов – энергии (меры движения) и информации (меры структурной сложности).

В целом можно утверждать, что здоровье организма напрямую связано с его энергетикой, то есть с жизненным тонусом – уровнем общей энергии как способности человека двигаться, быть активным, выполнять работу.

Энергия, в свою очередь, в наиболее полной и понимаемой с точки зрения здравого смысла и предметно-образной репрезентации форме выступает в виде электромагнитного (а также спинорного, биологического, митогенетического, формирующего и др.) поля, которое как поле, не имеющее строгой пространственно-временной локализации и выступающее движением в чистом виде предстает энергией, которая, согласно определению, есть мера движения, изменения, развития.

Чем больше энергия организма, тем сильнее его биополе, представляющее собой **когерентное единство** полей всех микро- и макроэлементов организма. На основе данной когеренции на полевом уровне реализуется связь всех этих элементов в единое – органическое – целое, которое выступает системоформирующим фактором жизни организма. За счет этого полевого единства осуществляется согласованное функционирование организма, что на уровне ритмической картины проявляется в согласовании ритмов (ритмополевых характеристик) всех микро- и макроэлементов организма. Отсюда проистекает жизнь организма как гармоничное единство всех его составляющих.

При этом информацию организма можно понимать как меру его разнообразия, структурной сложности, когда большая мера сложности требует наличия большей энергии для обеспечения этой сложности, то есть для обеспечения связей между элементами организма.

На уровне высших психических функций соотношение энергии и информации обнаруживается в сфере функционирования двух полушарий головного мозга – правого и левого, первое из которых обеспечивает энергетическую, а второе – информационную регуляцию нервно-психических и сомато-физиологических процессов (Б.Г. Ананьев, П.В.Симонов).

Организм отдает энергию в процессе активации правого – эмоционально-образного – полушария, что проявляется в виде психо-эмоциональных стрессов, приводящих к ослаблению биополя организма – и вместе с этим падает его энергетический тонус, что приводит к десинхронизации функционирования его систем, они начинают утрачивать энергоинформационную связь друг с другом.

Таким образом, **краеугольным фактором здоровья можно также считать целостность организма**. Проиллюстрировать данную сентенцию можно при помощи такой терапевтической методики Г.М. Назлояна, как ваение: психически больной в присутствии врача лепит себя из глины или из других подручных материалов (часто в натуральную величину) на протяжении нескольких дней.

Завершение работы часто сопровождается облегчением симптомов²⁴⁰. Можно предположить, что лепка приводит к созданию дополнительного энергетического контура организма, усиливающего ауру (биополе) больного, что выступает дополнительным фактором целостности организма. Таким образом, данная терапевтическая процедура энергизирует организм больного, что приводит к снятию острой фазы его заболевания, фундаментальной причиной которого (как и любого другого) является дефицит энергоресурсов.

В силу специфического характера стрессов те или иные системы организма могут пострадать больше, что вынуждает их активизировать свою деятельность для восполнения уровня утраченной энергии. В результате эти системы воспаляются (заболевают – начинают усиленно генерировать энергию), что обеспечивается активизацией их внутренних ресурсов (их клеточно-молекулярной структуры). Таким образом, воспаление как генерация энергии есть реакция на стресс (адаптационный синдром) как фактор потери энергии.

При этом, как показал Г.Селье, данная стрессорная реакция выступает единой неспецифической для множества специфических патологических состояний, несмотря на то, что видов стресса множество (нервно-психический, температурный, световой, голодовой, инсомнический и др.)²⁴¹:

"Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования [...] Другими словами, кроме специфического эффекта, все воздействующие на нас агенты вызывают также и неспецифическую потребность осуществить приспособительные функции и тем самым восстановить нормальное состояние. Эти функции независимы от специфического воздействия. Неспецифические требования, предъявляемые воздействием как таковым, – это и есть сущность стресса" (Г.Селье).

При этом стресс в его наиболее общем виде как адаптационная реакция организма на негативные факторы среды обнаруживает энергетическую природу в связи с концепцией *адаптационной энергии*, которая позволяет описывать индивидуальные адаптационные различия как различия в распределении адаптационной энергии по структурно-функциональной схеме системы адаптации (а также в количестве этой энергии). Г. Селье показал, что перераспределение этого ресурса повышает сопротивляемость одним факторам и в то же время снижает сопротивляемость другим, когда:

– существует верхнее ограничение на количество адаптационной энергии, которое может быть использовано индивидом в любой момент (дискретного) времени; это количество может быть сконцентрировано на одном направлении или распределено между различными направлениями ответа на множественные вызовы окружающей среды (Г.Селье);

– существует порог воздействия внешнего фактора, который должен быть перейден, чтобы вызвать адаптационный ответ(Г.Селье);

²⁴⁰ "Уже несколько месяцев находилась в больнице пациентка М., которой почти не помогали лекарства и процедуры. Ради того чтобы ни с кем не общаться, она отказывалась от пищи. На вопросы отвечала крайне неохотно, стремилась поскорее снова укрыться с головой одеялом, уйти в себя. Такой ее и увидел впервые Г.М.Назловян. Поначалу больная присутствовала на сеансах портретирования не больше пяти минут, в беседу не вступала, а всем своим видом выражала крайнее недовольство, в лучшем случае – снисходительность к происходящему. С продвижением работы ее интерес к портрету стал расти. Наконец она убедилась в том, что в пластилине действительно проступают черты ее лица. Спросила: "Зачем это нужно?" Так начался первый диалог. Через несколько дней ее увидели оживленно беседующей с соседками по этажу, хотя еще недавно она отворачивалась и от них. С этого вечера восстановились ее контакты с окружающими. Вскоре портрет был завершен, и больную выписали домой. По мере создания портрета здоровье пациентов улучшается. Иногда это происходит так быстро, что врачи недоумевают: где болезнь, которую обсуждали вчера? Так случилось, например, с другой пациенткой Г.М.Назловяна. Она была в тяжелом состоянии. Это побудило Гагика Макаэловича вылепить ее в полный рост, причем – за один сеанс. Сеанс этот длился 24 часа, с короткими перерывами для чаепития. На следующий день пациентку выписали, разрешив ей приступить к работе. Одних суток оказалось достаточно для того, чтобы вернуть к нормальному состоянию человека, которому не помогли долгие месяцы больницы. Еще меньше времени Г. М. Назловян потратил на то, чтобы расположить свою модель к доверительному разговору, во время которого больная вспоминала вслух события, приведшие к болезни, оценивала их по-новому. Обычно на сеансах скульптурного портретирования пациенты стремятся помочь врачу советами, а то и сами что-то поправляют. Как бы заново узнают себя, даже удивляются: неужели у меня такие глаза? Г. М. Назловян предположил, что, глядя на рождающийся портрет, больной воссоздает его мысленно и эмоционально, получает возможность взглянуть на себя со стороны, оценить, что же он есть на самом деле. Значит, чтобы вылечиться, психически больной человек должен научиться адекватно воспринимать и свое лицо. Около трехсот пациентов уже испытали на себе действие портретной психотерапии" (<http://www.bibliotekar.ru/tainy/4-9.htm>)

²⁴¹ В своих ранних исследованиях Г.Селье показал, что начало проявления любой инфекции одинаково (температура, слабость, потеря аппетита). В этом в общем-то известном факте он разглядел особое свойство – универсальность, неспецифичность ответа на всякое повреждение. Экспериментами на крысах было показано, что они дают одинаковую реакцию как на отравление, так и на жару или холод. Другими исследователями была обнаружена сходная реакция у людей, получивших обширные ожоги. При стрессе, наряду с элементами адаптации к сильным раздражителям, имеются элементы напряжения и даже повреждения. Именно универсальность сопровождающей стресс "триады изменений" – уменьшение тимуса, увеличение коры надпочечников и появление кровонизлияний и даже язв в слизистой желудочно-кишечного тракта – позволила Г. Селье высказать гипотезу об общем адаптационном синдроме (ОАС), получившим впоследствии название "стресс". Многолетние исследования Г. Селье и его сотрудников и последователей во всем мире подтверждают, что стресс является неспецифической реакцией многих заболеваний.

– адаптационная энергия может быть активна при двух различных уровнях компетентности: первичный уровень, при котором порождение ответа происходит в ответ на высокий уровень фактора, с высокими затратами адаптационной энергии и вторичный уровень, на котором ответ порождается на низком уровне воздействия, при малых расходах адаптационной энергии (Г.Селье);

– наблюдается постоянная продукция адаптационной энергии, которая может также накапливаться и храниться в ограниченном количестве (В.Голдстоун);

– более сильные стимулы могут потребовать большего расхода адаптационной энергии, чем её производится; тогда адаптационный резерв пускается в дело, а если он израсходуется, то наступает смерть (В.Голдстоун).;

– существует максимально возможная скорость потребления адаптационной энергии, и на этом максимуме организм не может справиться ни с каким дополнительным стимулом (В.Голдстоун).

Энергетическая природа стресса в сухом остатке реализуется на полушарном уровне в виде энергоинформационной регуляции организма, когда любой стресс выступает психо-эмоциональной реакцией как **наиболее общим показателем стресса**.

Если мера сложности организма (отраженная в сфере левополушарной активности) для своего поддержания требует наличия обеспечивающей связь элементов этого организма энергии (реализуемой на уровне правого полушария), то сущность стресса в этом случае обнаруживает энергоинформационное содержание. Раскроем его.

Поскольку из двух взаимодействующих систем управляющей системой будет та, уровень информационной сложности которой выше [Ashby, 1956, p. 244-247], то реакция стресса у организма имеет место тогда, когда информационная сложность внешней среды выше, чем информационная сложность самого организма. В результате организм будет распадаться – увеличивать энтропию, снижать уровень своей сложности, что сопровождается истечением его энергии (обеспечивающей эту сложность), которая, во-первых, поглощается внешней средой, и, во-вторых, истечение энергии можно понимать как психофизиологический подъем энергии организма в результате его реакции на информационную сложность внешней среды, что и проявляется в виде стресса.

Если структурную сложность внешней среды понимать как информацию, то механизм стресса укладывается в информационную теорию эмоций П.В.Симонова [Симонов, 1987], который показал, что эмоция (то есть реакция стресса как результат активизации правого полушария) есть результат недостатка у организма информации о том или ином актуальном событии внешней среды, который (недостаток) есть разница между структурной сложностью внешней среды и организма. В случае недостатка информации события внешней среды обнаруживают неопределенный смысл для организма, что и сопровождается его эмоциональной реакцией. Проще говоря, если человек сталкивается с неопределенностью внешней среды, то он эмоционально (стрессорно) реагирует на данную неопределенную ситуацию.

Здоровье при этом можно понимать как такой модус организма, когда уровень его сложности всегда выше уровня сложности внешней среды. Для этого в организме человека, во-первых, должен быть мощный генерирующий энергию источник, функционирующий в контексте творческой активности человека и наделяющей человека свободой и самосознанием. Данная творческая активность выступает внутреннемотивационной неадаптивной сущностью [Петровский, 1992, 1996], восполняющей энергетические потери человека при стрессе.

Во-вторых, у человека должен существовать механизм, уменьшающий уровень сложности (а поэтому непредсказуемости, неопределенности) внешней среды, который реализуется в виде когнитивно-ценностно-поведенческой установки, согласно которой "**все в мире под контролем Господа Бога**": когда все события внешней среды регулируются единой Сущностью, то эти события лишаются неопределенного содержания, а их предсказуемость проистекает из принципов божественного мироустройства²⁴².

Таким образом, **здоровье человека есть фактор целостности, упорядоченности структурной организации его организма**. Разрушение этой целостности путем отдачи организмом энергии приводит

²⁴² Следует отметить, что деструктивным механизмом уменьшения неопределенности внешней среды выступает механизм власти, когда человек стремится обрести контроль над этой внешней средой, однако данный механизм приводит к деформации мозговых структур властного человека, что на уровне поведения проявляется в эмоциональной холодности, отсутствия эмпатии, сопереживания (в силу ненужности для осуществления власти), что, в свою очередь, уменьшает спаянность, единство, синергию образований внешней среды, то есть приводит к ее разрушению.

к болезням. Стрессорно-эмоциональные состояния вызывают энергетический всплеск организма, что сопровождается излучением во внешнюю среду организмом части своей энергии, которая поддерживает его целостность. Поэтому любое эмоционально-негативное реагирование человека вызывает ослабление энергетических ресурсов организма. Данный феномен можно объяснить с позиции синергетики, науки о самоорганизации живых и неживых систем: система является энергетически самодостаточной тогда, когда она открыта внешней среде. Закрытые же системы испытывают истощение своих энергоресурсов. Отрицательное отношение человека к своему окружению, проявляющееся в любой негативно-эмоциональной реакции (гнев, страх, зависть, критика, обида, претензии и др.) приводит к изоляции человека от той или иной части реальности, связанной с конкретной эмоциональной реакцией. Это, в свою очередь, в определенной степени закрывает организм к энергоресурсам внешней среды, что приводит к ослаблению его общей энергии со всеми вытекающими из этого последствиями.

Рассматриваемый здесь феномен энергоинформационного обмена подтверждается исследованиями Н.А. Козырева, который пришел к выводу, что целостность объектов обеспечивается их временем, или энергией. Вот как трактует данный феномен В.С. Барашенков:

"любой процесс, связанный с потерей информации и увеличением хаоса, обязательно испускает поток испещренного информацией времени. Поглощаясь в окружающих телах, он увеличивает количество содержащейся в них информации и тем самым несколько упорядочит их структуру. Получается, любой деструктивный процесс связан со спусканием времени, а всякое упорядочивание сопровождается его поглощением. Например, таяние снега, испарение жидкости или растворение сахара в воде являются источниками времени. Тогда в веществах, расположенных по соседству с ними и поглощающих часть испущенного ими временного потока, должны устраняться дефекты кристаллических решеток, а у живых организмов восстанавливаться поврежденные генные структуры. Вблизи неравновесных процессов будет изменяться электрическое сопротивление металлов, которое сильно зависит от упорядоченности их структуры, там должны изменяться также теплоемкость, магнитные свойства и др. Как воды точат камни, текущая сквозь Вселенную река времени ежеминутно влияет на происходящие события в ней, перераспределяет содержащиеся в ней энергию и информацию...

Время втекает в систему через причину к следствию. Оно втягивается причиной и уплотняется там, где расположено следствие. Возникает логический круг: время определяется через причинность, а она зависит от времени. Породить можно лишь то, чего сначала не было, а потом стало. Как в поговорке: где тут начало того конца, которым кончается это начало? Правда, по причинным цепочкам событий всегда передается движение. Например, в механических явлениях – импульс и момент вращения. Казалось бы, этим обстоятельством можно воспользоваться для установления порядка... приобретение или потеря движения само по себе еще ничего не говорит о направлении процесса. Тело, с которым связана причина, может, как потерять импульс – вспомним останавливающиеся при лобовом ударе бильярдные шары, – так и приобрести его (ружье, из которого сделан выстрел, испытывает отдачу). Н.А. Козырев и другие ученые считают, что причинность имеет более глубокий и фундаментальный смысл, чем время ...

Согласно теории Козырева потоки времени, испускаемые необратимыми процессами, частично поглощаются окружающими телами, увеличивая их энергию и массу. Новосибирские ученые проверили это с помощью гидростатического взвешивания. В этом случае исследуемый образец, гирька, подвешенная к плечу аналитических весов, погружается в сосуд с дисциплированной водой. Изменение баланса между весом образца и выталкивающей силой Архимеда сразу фиксируется движением стрелки весов.

Оказалось, что когда вблизи происходит испарение жидкого азота, остывает стакан горячей воды, ставится чашка с растворяющимся в ней сахаром или солью, или когда рядом с весами находится человек, в организме которого постоянно происходит множество необратимых процессов, вес исследуемых образцов действительно изменяется – приблизительно на 1/1000 или 1/10000 долю процента, и медленно возвращается в норму после удаления "источника времени".

Исследовались образцы из различных материалов – металлов, дерева, угля, графита и т.д. В ряде случаев применяли экраны, защищающие образцы от непосредственного влияния сосудов с водой, азотом и др. Удивительный эффект изменения массы наблюдался во всех случаях!

Изменялась не только масса погруженного в воду поплавка – гирьки, но и плотность самой воды. Для некоторых необратимых процессов она возрастала, для других – уменьшалась.

Измерения выполнялись в течение года. Как и предсказал Козырев, их результаты заметно изменялись в зависимости от внешних условий, но характер вариаций был совсем не таким, как у атмосферного давления, влажности и температуры" [Барашенков, 2006].

Приведенные цитаты базируются на концепции "**энергетического поля времени**" Н.А.Козырева [Козырев, 1991], а также на концепции "**хронополя**" А.И. Вейника [Вейник, 1991], в которых утверждается связь времени с состоянием упорядоченной организации материальных объектов.

Данное состояние может передаваться от одного объекта у другому, поскольку, как показал Н. А. Козырев, **время преломляет организацию, структуру вещества, обладает определенной плотностью** [Козырев, 1982, 1994; О сканировании звездного неба датчиком Козырева, 1992; Мельник, 2010, 2011]:

"Я давно задумался над источниками звездной энергии. Известные закономерности несовместимы с нынешними воззрениями на этот предмет. Принято считать, что звезды – это гигантские ядерные котлы, в которых постоянно происходят термоядерные реакции. Опираясь на данные астрофизических наблюдений, я пришел к мысли, что не ядерные реакции определяют баланс звездной энергии, не они являются первыми скрипками в оркестре... Что же тогда является источником звездной энергии? Я отвечаю на это так: в силу своей направленности время может совершать работу и производить энергию... Звезда черпает энергию из хода времени".

Рассмотрим некоторые эксперименты Н.А.Козырева, ныне считающиеся почти легендарными, граничащими со лженаучными фальсификациями.

Эксперимент первый. Брался термос с горячей водой, к пробке которого проделано отверстие, куда ученый вставлял тонкую хлорвиниловую трубку. Термос ставился около весов с **гирькопом**. При этом стрелка весов показывала, что вращающийся волчок при весе в 90 граммов стал легче на 4 миллиграмма – величина хоть и крохотная, но вполне ощутимая. После этого Н.А.Козырев начинал добавлять по трубке в термос воду обычной комнатной температуры. Данный процесс, который практически полностью исключает теплообмен с окружающей средой, оказывал влияние на гирькоп: стрелка весов снова сдвигалась, значит, какая-то связь все-таки существовала.

Удивительным был и такой эксперимент, когда возле весов поочередно ставились два стакана с горячей водой: один с сахаром, другой – без сахара. При этом тот стакан, в котором не было сахара, никак не влиял на показания весов. Тот же, в котором растворялся сахар, заставлял стрелку сначала отклоняться, и затем по мере окончания процесса растворения снова возвращался к исходной отметке.

Н.А. Козырев так комментировал этот эксперимент: "Стоит только подлить в термос холодную воду, а в стакан с водой опустить сахар, как равновесие системы нарушается, потому что в ней начинают происходить необратимые процессы. И этот процесс, пока система снова не придет в равновесие на новом уровне (пока в термосе не установится одинаковая по всему объему температура, или в воде полностью не растворится сахар), **уплотняет время**, которое и оказывает дополнительное воздействие на гирькоп. Другого объяснения я просто не могу предложить".

При этом, если время воздействует на систему с причинно следственной связью, то должны меняться и другие физические свойства вещества, а не только вес. Так оно и оказалось. Тончайшие эксперименты подтвердили: вблизи термоса, где смешивалась холодная и горячая вода, как и вблизи колбы, где шло растворение сахара, изменялась частота колебаний кварцевых пластинок, а также уменьшалась электропроводность и объем ряда веществ.

Н.А.Козырев сделал вывод: выделение времени происходит только при "необратимых" процессах, то есть там, где имеют место причинно-следственные переходы, где система не пришла еще в равновесие.

Эксперимент второй. Н.А. Козырев брал обычные рычажные весы и подвешивал к одному концу коромысла вращающийся по часовой стрелке гирькоп, к другому – чашку с гирьками. Дождавшись, когда стрелка весов замирала на нуле, включал электровибратор, прикрепленный к основанию, причем сила вибрации рассчитывалась таким образом, чтобы вибрация полностью поглощалась массивным ротором волчка. Экспериментатор раскручивал гирькоп по часовой

стрелке и вешал его на коромысло – стрелка уравновешенных весов оставалась в точке равновесия. Затем снимал остановившийся гироскоп и раскручивал его вновь, но уже в обратную сторону. И когда гироскоп снова подвешивался к коромыслу весов, происходило чудо – стрелка уравновешенных весов уходила и сторону, показывая: гироскоп стал легче.

Н.А. Козырев объяснял этот парадокс следующим образом: гироскоп на весах с электровибратором представляет собой систему с причинно-следственной связью. Обратное направление вращения волчка (против часовой стрелки) противоречит ходу времени, в силу чего время оказало на него давление. В результате этого возникли дополнительные силы, которые можно измерить. А раз можно измерить, значит, эти силы реально существуют. Тогда получается, что время – это не просто длительность от одного события до другого, измеряемая часами, а реальный физический фактор, обладающий свойствами, которые позволяют ему активно участвовать во всех природных процессах, обеспечивая причинно-следственную связь явлений (http://www.vixri.ru/d/a_cosmo/Kozyrev%20A.N._Trudy.pdf – Н.А.Козырев).

СОДЕРЖАНИЕ

Таким образом, интегральный подход к здоровью человека позволяет сделать вывод о том, что здоровье личности реализуется на психо-информационном уровне человеческого бытия. Данный вывод проистекает из понимания **здоровья как целостно-гармоничного состояния человека**. Болезнь же есть результат утраты этого целостного состояния.

Гармония в контексте философской и психологической мысли представляет собой целостность, то есть синтез всех психофизиологических составляющих человека, единство физического и психического, состояние, которое объединяет мысли и действия их носителей, а также интегрирует в себе все многочисленные дихотомии нашего существования, такие, как моральное и фактологическое, аффект и интеллект, чувства и мысли, внутреннее и внешнее, индивидуально-личностное и социально-историческое.

Гармонию можно понимать не только как цель динамики (онто- и филогенетической эволюции), но и статики (системы) человека.

Поэтому гармония как принцип целостности является той категорией (понятием, состоянием), которая в наиболее обобщенном виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

Состояние гармонии человека как целостного существа обнаруживается в рамках такого явления, которое, во-первых, служит системоформирующим фактором для человека как целостной системы, и во-вторых, выполняет роль главного регулятора человеческого поведения.

Есть все основания утверждать, что такой регулятор актуализируется на базе *функций полушарий головного мозга человека*, о чем еще в 60 годы XX столетия писал Б. Г. Ананьев и что сейчас трудно оспорить. Как свидетельствуют исследования, полушария можно рассматривать психофизиологическим фокусом человеческого организма, поскольку с их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человеческого существа, как энергетическая и информационная регуляция поведения [Ананьев, 1963], механизмы целеположения и поиска (выбора) способов достижения цели [Симонов, 1987], эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и непроизвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, "Я" и не-"Я", сознание и подсознание, эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы и др. [Брагина, Доброхотова, 1988; Голубева, 1980, с. 44–53, 138].

Нужно отметить, что в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенный рост полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется, обнаруживая состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, в сущности превращается в ребенка с его пластичной психикой и непосредственностью восприятия мира (что выступает, в известной мере, акмеологичным идеалом).

Можно сказать, что развитие человека проходит от правополушарного, подсознательного аспекта психики (у младенца оба полушария функционируют как единое целое в основном по

принципу правого полушария) к левополушарному (сознательному), а от него – к функциональному состоянию полушарного синтеза.

Проведенный анализ позволяет укрепить вывод о триадной природе человека (дух, душа, тело), которая обнаруживается на уровне механизмов познания человеком мира: как полагает Ю. А. Урманцев, существует три типа постижения бытия человеком: чувственный (то есть правополушарный), рациональный (то есть левополушарный) и медитативный [Урманцев, 1993]. Как свидетельствуют энцефалографические исследования, медитативное (творческое) состояние происходит из функционального синтеза, гармонии полушарий, когда их работа в психофизическом смысле согласуется [Murphy, Dobovan, 1985].

Соответственно, существуют три способа, или уровня, отражения и освоения человеком действительности: 1) конкретно-чувственный, эмоционально-образный, правополушарный, подсознательный; 2) абстрактно-логический, теоретический, левополушарный, сознательный; 3) парадоксально-медитативный, творческий, диалектический, сочетающий две полярные стратегии отражения и освоения действительности – художественную и мыслительную.

Эта триадная структура процесса познания находит отражение в исследованиях П.В. Симонова, который рассматривал три модуса человека – сознательный, подсознательный и сверхсознательный [Симонов, Ершов, 1984, с. 73].

Изложенное выше позволяет по-новому понять онто- и филогенетическую динамику полушарий, которая обнаруживает движение от **подсознательного** (правополушарного) к **сознательному** (левополушарному) аспекту психической деятельности, а от него – к их синтезу и выходу на уровень **сверхсознательного** (К. С. Станиславский, В. П. Симонов) как креативного статуса человека, характеризующегося состоянием **единства противоположностей**, которое С.Б.Церетели называл Истиной, и которое на уровне психического отражения действительности реализуется в феномене дипластии – способности человеческого мышления совмещать в одном жизненном контексте взаимоисключающие друг друга вещи [Брагина, Доброхотова, 1988, с.140].

Дипластия как парадоксальная двойственность 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**, **энантисемии** (двойственность, парадоксальность смыслов), **"операциональной интеграции"**, амбивалентности. Амбивалентность личности выступает свойством (а также и условиями существования), которое реализуется в процессе сосуществования равных по потенциальности и неприемлемых противоположных желаний, чувств, мыслей, действий, аттитюдов по отношению к внешнему или собственному, внутреннему миру, что на функционально-феноменологическом уровне закрепляется в мотивационной, аффективной и поведенческой сферах человека.

Отмеченная амбивалентность происходит из асимметрии полушарий головного мозга человека (и, соответственно, асимметрии сознания и подсознательного), которые выступают в известном понимании функциональными антагонистами.

Именно постулируемый П. В. Симоновым **принцип сверхсознательного** (на уровне которого антагонистические полушарные стратегии познания мира уравниваются и гармонизируются) выступает системным свойством целого – новым эмерджентным свойством, не присущим целостному человеку, как детерминированному (несвободному) существу. Именно на уровне данного сверхсознательного реализуется механизм свободы человеческой личности, выступающий одной из главных проблем современной науки. Как отмечает Р.Б.Калмыков, традиционный линейный детерминизм в свое время цинично отстранился от решения телеологической проблемы, так до сих пор и не смог решить проблему свободной воли, что нашло отражение в антиномиях Канта. Остались непрояснены особый причинный и онтологический статус автономных предметов природы, причинная подоплека активности и самоорганизации живых организмов, базис особой частной онтологии человека, ключевой принцип основных приводных механизмов его физиологии, психики и сознания. Все эти проблемы с новой силой сегодня акцентируются синергетикой, что делает все более острой необходимость подвергнуть детерминизм существенной доработке [Калмыков].

Таким образом, личность человека как, по определению, свободная и самодетерминированная сущность, может быть таковой в сфере сверхсознания – системного свойства целого, то есть человека как системы, выступающей несвободной, детерминируемой сущностью. В данной, говоря языком синергетики, сверхсистемной, нададдитивной сфере сверхсознания преодолевается детерминистская природа человека, выступающего одним из элементов Вселенной, в которой все взаимосвязано со всем на основе бытийного принципа "тотального детерминизма".

Именно на уровне данного детерминизма человек предстает пред нами как зависимое от внешней среды, несвободное, а поэтому страдающее и болеющее существо. Болезнь в данном случае можно рассматривать как фактор этой зависимости.

Данный вывод коррелирует с выводами **информационной теории эмоций** П.В.Симонова. Эмоции, как известно, есть особый класс психических процессов и состояний, связанных, так или иначе, со всеми проявлениями человеческой психики, сопровождающих практически все проявления активности субъекта и отражающихся в форме непосредственного переживания. Эмоции выступают одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальной потребности. В этом проявляется информационная функция эмоций, согласно П.В.Симонову, который экспериментально показал, что эмоция это функция информации, то есть эмоция – реакция организма на недостаток информации о той или иной актуальной жизненной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека [Симонов, 1987].

Исходя из информационной теории эмоций, согласно которой человеческие эмоции проистекают из недостатка актуальной информации об окружающем мире, можно утверждать, что дефицит информации о внешнем мире есть выражение ситуативной неопределенности (что порождает у человека состояние неуверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне). Такая неопределенность вызывает эмоциональные реакции, могущие порождать фрустрации и стрессы – главный бич нашего существования, если данные стрессы приобретают хронический характер, когда, как показали исследования, хронические стрессы приводят к преждевременному старению организма [Фролькис, 1988, с. 118]. К этому же результату приводит и злость как элемент стресса: ученые США и Великобритании установили, что злоба и враждебность значительно ускоряют процесс старения человеческого организма.

Экспериментально показано, что негативные эмоциональные реакции, а также связанные с ними психофизиологические состояния и поведенческие аттитюды (такие, например, как ложь, неискренность, злость, ненависть, зависть и др.), проистекают из стрессогенной модели поведения и мировоззрения, которая подрывает здоровье человека, поскольку снижает его энергетический тонус [Вайнцвайг, 1990].

При этом большая неопределенность мира рождает, согласно В. Франклу, сенсогенный невроз (стресс), вызывающий страдания человека из-за отсутствия смысла (связывающего вещи воедино и уменьшающего информационную неопределенность реальности). А серия малых неопределенностей рождает серию непрекращающихся стрессов, на которые наш организм реагирует отдачей энергии (эмоций), что "обесточивает" нашу жизнь, делает ее болезненной юдолью страданий.

В связи с этим существенным может явиться вывод о том, что неопределенность, которая выступает функцией эмоций, играет первую скрипку в системе социальных иерархий живых существ. Известно, что существа с большей эмоциональной возбудимостью испытывают больший страх (у пугливых детей более высокий средний уровень возбуждения нервной системы [Развитие личности ребенка, 1987, с. 53]), поскольку отдают предпочтение сигналам с высокой степенью определенности, а неопределенные (стрессорные) сигналы социальной среды вызывают у них состояние стресса.

По этой же причине существа, занимающих верхние ступени социальной иерархии, характеризуются низким уровнем развития адаптационных механизмов, в том числе и на гормональном уровне. Иными словами, лидеры не приспособливаются к внешней среде, но приспособливают ее к себе, что, в силу их невысокого эмоционального тонуса, проистекает из их высокой способности реагировать на информационную неопределенность (на "тонкие", сложные,

низкочастотные информационные сигналы), которая не вызывает у лидеров состояния стресса и не активизирует адаптационные механизмы: если в клетки, помещенные рядом, посадить двух незнакомых и реагирующих друг на друга крыс-самцов, то через некоторое время в силу адаптационного стресса тот из них может умереть, у которого более активен приспособительный тонус организма (см.: также знаменитый опыт с овцой и волком, помещенных рядом).

МЕТОДИКИ

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, вседержущего, всеодолевающего 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.

Данная вера выступает мистическим чувством убежденности в существование наряду с видимым, осязаемым и невидимого, – неосязаемого, виртуального, потенциально-возможного, воображаемого, то есть это единство актуально-действительного и потенциально-возможного (правополушарного и левополушарного психических модусов). Это, в свою очередь, предполагает возможность человека существовать в поле единства потенциального и актуального, настоящего, прошлого и будущего, материального и идеального, жизни и посмертия.

Данный процесс выступает естественной канвой человеческой жизни: если принять во внимание, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с направленностью в прошлое, а левая – в настоящем времени с направленностью в будущее, то можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечного "проклятия Кроноса", когда актуальная и потенциальная реальности интегрируются, а бытие человека и культурные формы освоения мира заметно обогащаются. Человек же предстает как духовное существо, которое, согласно библейскому выражению, преисполнено веры и "невидимое воспринимает как видимое и действительное".

Вера как способность воспринимать Абсолют, который, будучи трансцендентной, внемировой сущностью, требует развитие в человеке внемировых же форм Его восприятия (и познания) – то есть парадоксально-мистического, многомерного, диалектического мышления (соединяющего полушарные стратегии познания мира), которое, в отличие от линейно-одномерного, "черно-белого", однозначного мышления, открыто неопределенности, бесконечности, парадоксу, а значит и Богу, как "неистощимому и парадоксальному таинству" (О.Клеман).

Верующий в высшую справедливость 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.

Приведем пример того, к каким последствиям привело одного из героев книги изменение его системы ценностей. Повествование начинается с диалога между нашим героем и его учителем:

“Вы должны прежде всего освободиться от гнева и душевного смятения”.

– “Но, возразил я, разве это достижимо?”

– “Да, отвечал он, это достижимо для японцев, значит это должно быть достижимо и для вас”.

Вернувшись домой, я ни о чем не мог думать, кроме этих слов: "освободиться, освободиться!" Вероятно, во время сна эта мысль непрерывно занимала мой дух, потому что я проснулся с той же мыслью и с откровением новой истины, которая вылилась в такой фразе: "Если возможно освободиться от гнева и раздражительности, зачем же оставаться под их властью?" Я почувствовал силу этого довода и согласился с ним. Дитя, почувшавшее, что оно может стоять на ногах, не станет ползать. И в ту же минуту, как я дал себе отчет, что эти две злокачественные язвы – гнев и мелочная озабоченность могут быть уничтожены во мне, они исчезли. Признание их

бессилия над нами, уничтожает их силу. С этого момента жизнь приняла для меня совершенно иной вид.

И хотя желание освободиться от тирании страстей и сознание исполнимости такого желания вошло в мою душевную жизнь, мне нужно было еще несколько месяцев, чтобы почувствовать себя в безопасности в этом новом положении. Но так как я не испытывал больше ни душевного беспокойства, ни гнева, даже в самой слабой степени, хотя случаи к этому и представлялись, я мог не бояться уже этих страстей и не следить за собой. 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.

Начиная с этого утра мне пришлось проехать около пятнадцати тысяч верст по железной дороге. Мне пришлось много раз сталкиваться с извозчиками, носильщиками, кондукторами, слугами отелей, со всеми, кто раньше был для меня вечной причиной досады и гнева; теперь я не мог бы упрекнуть себя ни в одной невежливости по отношению к ним. Мир внезапно стал добрым в моих глазах. Я стал чувствителен, если можно так выразиться, только к лучам добра.

Целый ряд примеров можно было бы привести для доказательства того, что мое состояние духа обновилось коренным образом, но довольно и одного примера. В минуту моего отъезда, которого я очень желал, так как путешествие представляло для меня большой интерес, я увидел без малейшего неудовольствия, как мой поезд двинулся с места и ушел со станции без меня, потому что мой багаж опоздал. Швейцар отеля, задыхаясь от бега, показался на вокзале уже в ту минуту, когда поезд скрылся с моих глаз. Когда он увидел меня, у него было лицо человека, который со страхом ждет, что его будут бранить; и он принялся объяснять, как он не мог пробиться сквозь толпу на многолюдной улице, где его так стеснили, что нельзя было сделать ни одного шагу ни назад, ни вперед. Когда он кончил, я ему сказал: "Это ничего не значит, и в этом нет вашей вины. Постараемся поспеть во время завтра. Вот вам за труды. И я очень сожалею, что доставил вам такие затруднения". Радостное удивление, какое изобразилось на его лице, было достаточной наградой за неприятность опоздания. На другой день он отказался от платы за услугу, и мы расстались с ним друзьями на всю жизнь.

В течение первых недель моего опыта я держался на страже лишь относительно беспокойного состояния духа и гнева. Но за это время я заметил, что и другие страсти, гнетущие и унижающие человека, покинули меня. Тогда я стал изучать родство, какое существует между ними, пока не убедился, что все они вырастают из этих двух корней. И я так долго оставался свободным от них, что мог уже быть уверенным в своем освобождении. Как нельзя добровольно броситься в грязь, так не мог бы я отныне допустить в себе те скрытые и угнетающие импульсы, какие жили во мне прежде, как наследие длинного ряда поколений,

В глубине души я убежден, что и чистое христианство, и чистый буддизм, и Духовная Наука (*Mental Science*), и вообще все религии знают то, что для меня явилось откровением. Но почему-то ни одна из них не говорит о легкости и простоте, с какой совершается это обновление. По временам я спрашивал себя, не погибнут ли ростки новой жизни от моего равнодушия и лени? Но опыт доказывает противное. Я чувствую такое сильное желание делать что-нибудь полезное, как если бы вернулось ко мне детство со всей пылкостью, какая вносилась тогда в игры. Если бы понадобилось, я без колебания стал бы драться. Мое новое состояние совершенно исключает трусость. Я заметил, что я перестал испытывать смущение перед моей аудиторией.

Когда я был ребенком, молния ударила однажды в дерево, под которым я стоял, вследствие чего со мной случилось сильное нервное потрясение. Следы его оставались у меня вплоть до того дня, когда я вообще простился с душевным беспокойством. С той поры я совершенно спокойно вижу молнию и слышу гром, который раньше действовал на меня чрезвычайно болезненно. Всякая неожиданность также иначе стала действовать на меня, и я не вздрагиваю уже от каждого внезапного впечатления.

Мне не приходит в голову задумываться над дальнейшими результатами моего нравственного обновления. Я убежден, что совершенное здоровье, о котором упоминается в Христианской Науке, вытекает именно из этого состояния – я заметил, что мой желудок лучше исполняет свои функции. Несомненно, что пищеварение энергичнее совершается в радостном состоянии, чем в угнетенном. Я не трачу времени, какое у меня осталось, на обдумывание будущей

жизни и будущего неба. Небо, которое я ношу в себе, прекраснее того, какое я могу создать воображением и какое обещает нам религия. Я готов принять все, что вытекает из моего нравственного развития, куда бы это меня не привело, лишь бы гнев, душевные смуты и все, что ими порождается, не имело там места".

В целом, освобождение от страха и тревоги приводит, как видим, к освобождению от стрессов – главных поглотителей нашей жизненной энергии. Именно поэтому освободившийся от страха человек обретает радость, энергию, бесстрашие, здоровье, становится духовной сущностью.

Итак, **именно жизненная позиция человека, существующего в неопределенном мире, приводит его к страху, тревоге, стрессу и как результату – отъему жизненной энергии, что приводит к болезням и страданиям.**

При этом большая неопределенность мира рождает, согласно В. Франклу, сенсогенный невроз (стресс), вызывающий страдания человека из-за отсутствия смысла (связывающего вещи воедино и уменьшающего информационную неопределенность реальности). А серия малых неопределенностей рождает серию непрекращающихся стрессов, на которые наш организм реагирует отдачей энергии (эмоций), что "обесточивает" нашу жизнь, делает ее болезненной юдолью страданий.

В связи с этим интересным может явиться вывод о том, что неопределенность, которая выступает функцией эмоций, играет первую скрипку в системе социальных иерархий живых существ. Известно, что существа с большей эмоциональной возбудимостью испытывают больший страх (у пугливых детей более высокий средний уровень возбуждения нервной системы [Развитие личности ребенка, 1987, с. 53]), поскольку отдают предпочтение сигналам с высокой степенью определенности, а неопределенные (стрессорные) сигналы социальной среды вызывают у них состояние стресса. По этой же причине существа, занимающих верхние уровни социальной иерархии, характеризуются низким уровнем развития адаптационных механизмов, в том числе и на гормональном уровне. Иными словами, лидеры не приспособляются к внешней среде, но приспособляют ее к себе, что, в силу их невысокого эмоционального тонуса, проистекает из их высокой способности реагировать на информационную неопределенность (на "тонкие", сложные, низковероятностные информационные сигналы), которая не вызывает у лидеров состояния стресса и не активизирует адаптационные механизмы²⁴³.

Данный вывод подтверждается **концепцией функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека**, правое из которых воспринимает и осваивает мир целостно и многозначно на эмоционально-образном уровне, а левое – дискретно и однозначно на абстрактно-логическом уровне. При этом в процессе преимущественного функционирования правого полушария (реализующего процессы возбуждения ЦНС и одновременно в силу этого отдающего предпочтение низкоинформационным сигналам внешней среды – *частым высоковероятным событиям*) сложноорганизованный социальный мир (с высокой информационной неопределенностью) видится человеком в депрессивных тонах, а при активности левого полушария (реализующего процессы торможения и обращенного в силу этого к высокоинформационным сигналам внешней среды – *редким маловероятным событиям*) – социальный мир воспринимается в положительных красках. Таким образом, неопределенность мира, воспринимаемая левым полушарием, при недостатке развития этого полушария, активизируя функции правого полушария (поскольку полушария, как правило, выступают функциональными антагонистами), окрашивает существование человека в пессимистические тона.

И если *развитие человека идет от правого к левому полушарию, а от него – к их синтезу*, то в плане восприятия сигналов внешней среды развитие идет от фиксирования конкретных, частых, высоковероятных, актуальных событий (которые формируют основные элементы опыта человека и позволяют воспринимать мир как конкретно-эмоциональную сущность) к восприятию абстрактных, редких, низковероятных, потенциальных событий (формирующих вероятностное, абстрактно-понятийное поле действительности, позволяющее воспринимать мир как абстрактно-отвлеченную сущность). В конечном итоге конкретное и абстрактное соединятся в парадоксальном синтезе, что обнаруживает цельное конкретно-абстрактное безлично-личностное бытие²⁴⁴.

²⁴³ если в клетки, помещенные рядом, посадить двух незнакомых и реагирующих друг на друга крыс-самцов, то через некоторое время в силу адаптационного стресса тот из них может умереть, у которого более активен приспособительный тонус организма (см.: также знаменитый опыт с овцой и волком, помещенных рядом).

²⁴⁴ *О, сколько нам открытий чудных Готовят просвещенья дух И опыт, сын ошибок трудных, И гений, парадоксов друг, И случай, Бог изобретатель* (А.С. Пушкин)

Видится два варианта выхода из жизненных ситуаций, порождающих стрессы. **Первый** – развитие левополушарной рационально-логической личностно-центрированной стратегии отражения мира, формирующей процессы аналитико-рационализирующего восприятия действительности. В этом случае человек развивает способности инструментально-манипулятивного произвольно-волевого освоения мира (левое полушарие организует волевое усилие) в направлении его рациональной упорядоченности. Как учил бл. Августин, "страдания человека проистекают из неупорядоченного разума"²⁴⁵. Таким образом, рациональное осмысление мира предполагает процесс упорядочивания хаоса, что реализуется как антиэнтропийный процесс (известно, что одной из фундаментальных особенностей жизни есть свойство "вырабатывать" антиэнтропию, – противодействовать нарастающему хаосу внешней среды), формируя способность на абстрактно-отвлеченном уровне к целостно-интегральному осознанию и пониманию мира как универсуума, в котором все связано со всем и нет вещей абсолютно изолированных.

Нужно сказать, что в условиях стресса между полушариями мозга возникает функциональный дисбаланс [Вайнцвайг, 1990, с. 49], что приводит к заметному доминированию одного из полушарий. Когда всецело доминирует правое эмоционально-аффективное полушарие, налицо состояние аффекта, а когда левое – человек превращается в сверхрациональное существо, отличающееся эмоциональной холодностью и расчетливой хладнокровностью, откуда проистекают акты поражающей воображение жестокости, что было характерно для реальности "Третьего рейха".

Итак, **первый** вариант выхода из создавшейся ситуации, предполагающий развитие левополушарных функций, актуализирует естественный процесс эволюции человека в онто- и филогенезе, когда этот человек развивается от правополушарного наивно-детского существа к левополушарному скептико-рефлексирующему взрослому существу, а от него (в преклонном возрасте) – к существу, характеризующемуся функциональным синтезом полушарий. Таким образом, **первый вариант плавно перетекает во второй**, предполагающий полушарную гармонию (известно, что в состоянии медитации, наиболее гармоничном состоянии из всех известных человечеству, полушария функционально синхронизированы), здесь противоположные начала – эмоция и логика – взаимосогласуются и приводятся к парадоксальному единству, когда простое и сложное, внутреннее и внешнее, часть и целое не дифференцируются. Здесь, говоря словами А. Ф. Лосева, *единое* интегрируется с *множественным* и порождает *Целое*.

Налицо **второй вариант** – принятие мира как *Целого*, исполненного смыслом, имеющего цель, интегрирующую настоящее и будущее, актуально-действительное и потенциально-вероятное в единую сферу бытия. При этих условиях неопределенность мира как в большом, так и в малом значительно уменьшается, если не сводится до нуля, а человек начинает существовать в гармоничной бытийной сфере ("в лучшем из миров", согласно Лейбницу, когда "все действительное разумно"), каждый структурный или динамический элемент которой исполнен человеческим смыслом, а каждое событие находится "под контролем Господа Бога", без воли Которого "и волос не упадет с головы человека". Данное положение вещей актуализирует новозаветный принцип универсальной справедливости ("*Братья! Не в силе Бог, а в правде!*" – Александр Невский), который опрокидывает ветхозаветное утверждение Экклезиаста, изрекшего, что "не проворным достается успешный бег, не храбрым – победа, не мудрым – хлеб, и не у разумных – богатство, и не искусным – благорасположение, но время и случай для всех" (Еккл. 9: 11).

В связи с изложенным выше следует отметить, что переживание ребенком успеха в учебной деятельности (независимо от учебной дисциплины или сферы жизнедеятельности) определяет его последующую жизненную траекторию, социальный статус и общую успешность в будущей взрослой жизни [Белкин, 1991; Спиваковская, 1988, с. 96-97]. Р. А. Роу исследуя биографии великих творцов, нашел единственное общее в их биографиях – приобщение к радости творческого открытия в подростковом возрасте. При этом успех отрицает эгоцентризм, поскольку именно неуспеваемость имеет тенденцию вызывать защитную реакцию – повышенную самооценку [Развитие личности ребенка, 1987, с. 177],

²⁴⁵ Приведем пример: Р. Музиль в романе "Человек без свойств" повествует о том, как прогуливающаяся среди уличной суеты супружеская пара наблюдает трагическое транспортное происшествие, которое производит на женщину чрезвычайно удручающее впечатление. И только после того, как ее муж говорит, что у грузовиков слишком длинный тормозной путь, женщина успокаивается, хотя она и не понимает значение выражения "тормозной путь". Вот иллюстрация того, как вызвавшая стресс неопределенно-хаотическая ситуация вводится в рамки другой ситуации, позволяющей осмыслить, проанализировать, упорядочить сильное эмоциональное впечатление (отвечая *фундаментальной установке человека на структурализацию времени и пространства*), привести эмоциональную неопределенность в плоскость рационального анализа, который, несмотря на свою примитивность и поверхностность, вызывает психологическое облегчение.

выступающую, в известном смысле, функцией эгоцентрической позицией человека и вызывающую агрессивные отношения человека к внешней среде.

Важным здесь является развитие у человека *внутреннего локуса контроля*, который, в отличие от внешнего локуса, предопределяет активный стиль поведения, поскольку человек, у которого актуализирован внутренний локус контроля, считает, что происходящие с ним события (его успехи и неудачи) зависят главным образом от него самого. Поэтому такой человек приложит больше усилий для достижения успеха (в том числе и благодаря саморазвитию, самосовершенствованию), чем тот, кто в силу актуализации у него внешнего локуса контроля, видит причину успехов и неудач во внешних силах, например, в везении или действиях других людей [*Развитие личности ребенка, 1987, с. 144*].

Данные рассуждения вовсе не отрицают предыдущий вывод о том, что человек, полностью положившийся на волю Всевышнего, избавляется от стрессов и поэтому должен развивать внешний (пассивный) локус контроля. Дело в том, что положившийся на волю Бога человек является не пассивным исполнителем этой воли, но активным деятелем с развитым внутренним локусом контроля, поскольку видит результаты своей жизни как зависящие от своей активной безгрешности, поэтому такой человек вынужден работать над самим собой (следуя принципу "будьте совершенны, как Отец ваш Небесный" [*Мф. 5,44-48*]), изменяя самого себя (внутренний локус контроля), что является косвенным фактором изменения и внешней среды – данная поведенческая идеология разрабатывается некоторыми новейшими психологическими системами и учениями, например *симороном* [*Бурлан, 2006; Гурангов, 2000*], *эниологией* [*Рогожкин, 2000*] и др.

Итак, в мире как *Божественном Целом* все связано со всем не только на уровне предметов, событий, мыслей, но и на уровне актуального и потенциального, прошедшего, настоящего и будущего – будущего, отстоящего от нас не только на годы, но и простирающегося в посмертие.

В этой связи интересен вывод о том, что эволюция живых существ шла по пути совершенствования прогнозирующей способности интеллекта. Данный вывод 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" [*Мифологический словарь, 1991, с. 451*]... именно гадать, то есть быть в состоянии предвидеть события, ибо имя "*Прометей*" означает "мыслящий прежде", "предвидящий".

Таким образом, уже древние греки понимали, что именно функция предвидения является стержнем разума как способности расширить актуальное поле бытия человека, вырваться из плена "данности", "здесь и теперь", научиться отражать *потенциальное будущее* как элемент актуального настоящего, то есть быть верующими существами, воспринимающими "невидимое как видимое". Тут вера смыкается со знанием, ибо "вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в будущем" (*Евр. 11, 1*). Как указывается в христианском катехизисе митрополита Филарета, "вера есть уверенность в невидимом – как в видимом, в желаемом и ожидаемом – как в настоящем". Но именно интеллект человека характеризуется, прежде всего, своей прогнозирующей способностью, способностью к предвидению как результату рационального познания мира, его повторяемости и связанного единства.

Таким образом, человек, развивающий интеллект, начинает существовать в двух измерениях – в актуальном ("здесь и теперь") и потенциальном (вероятностном), что можно соотнести с колоссальной философской категорией *действительного и разумного*, между которыми в человеческом обществе существует извечное противостояние, поскольку в силу кажущейся несправедливости и негармоничности социального мира его несовершенное действительное (актуальное) состояние взвешивается на "весах" разумного, оперирующего категорией потенциально-возможного, что обнаруживает потребность в совершенствовании действительного состояния мира, а это, в свою очередь, развивает человека как мыслящее интеллектуальное существо. И если бы действительное совпадало с разумным, никакого интеллекта не нужно было бы, то есть разрыв между действительным и разумным есть краеугольное условие развития человека²⁴⁶.

П. А. Сорокин (творец "интегральной социологии", осуществивший коперниковскую революцию в социологии), исследуя проблему преступления и наказания в примитивных социумах, пришел к выводу, что для дикаря вопрос о наказании не является актуальным, ибо он реагирует только на то, что

²⁴⁶ Поэтому наш божественный мир, несмотря на его кажущееся несовершенство, есть "лучший из всех возможных миров" (Лейбниц), при этом, "природа осуществляет всегда наилучшую из всех возможностей" (Аристотель), и если бы сущность совпадала с видимостью, то наука была бы ненужной.

непосредственно входит в орбиту настоящего момента его существования [Сорокин, 1992, с. 195]²⁴⁷. И только тогда, когда дикарь (и ребенок) разовьет принцип "Я", связанный с аналитико-логическим мышлением²⁴⁸, только тогда он будет способен актуализировать потенциально-возможный аспект бытия (который, как показывает квантовая физика, является фундаментальной характеристикой Вселенной), то есть оперировать идеальными формами – абстракциями (среди которых высшая – это идея Абсолюта), существуя, таким образом, не только в актуальном настоящем, но и потенциальном будущем, формируя при этом идею вечности и бессмертия²⁴⁹.

"Для человека, – подчеркивал Я. Е. Голосовкер, – высшая идея постоянства – это бессмертие. Только под углом зрения бессмертия возможна культурное, то есть духовное творчество. Утрата идеи бессмертия – это признак падения и смерти культуры. Такое стремление к бессмертию в культуре и выражается как стремление к совершенству" [Голосовкер, 1987, с. 125]. Как полагал З.Фрейд, подсознательно каждый из нас уверен в собственном бессмертии, а И. Гете писал: "уверенность в том, что мы продолжаем жить вечно, вытекает у меня из самого понятия деятельности. И если я, не зная усталости, буду деятельным до самого конца, то природа, когда настоящая моя форма уже не сможет выдержать тяжести моего духа, должна указать мне новую форму существования" [см. Людвиг, 1965, с. 555].

Отметим, что устремленность к бессмертию тем больше свойственна человеку, чем более он развит (интеллектуально и духовно), поскольку развитие человечества идет по пути развития прогнозирующих способностей, когда будущее получает возможность мотивировать настоящее поведение человека. Рефлексия бессмертия – есть признак развития интеллекта, "Я" человека, для которого индивидуальная смерть – чрезвычайно актуальная вещь. Эту мысль можно проиллюстрировать высказыванием Л. Н. Толстого, который писал: "Удивительна непредвиденность людей, не думающих о смерти, и поэтому не думающих о жизни" [Толстой, 1952, т. 54, с. 192]²⁵⁰. Итак, мы можем говорить об устремлении человека к абсолютному (сверхценному) смыслу, который персонифицируется в образе Бога.

В целом, представляемая на суд читателя книга "*Теория синтеза знаний: философские основания научной и педагогической аксиоматики*" для тех, кто мыслит целостно и парадоксально, стремясь постигнуть наш мир, который также оказывается целостным, а поэтому парадоксальным: как писал О. Клеман, "Бог – это неистощимое парадоксальное таинство"; "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)²⁵¹.

Потребность в **развитии парадоксального "синергетического" мышления** проистекает из потребности **познания мира, всеобщего**, о чем пишет Б. М. Кедров в статье "*Логика научного открытия как логика установления новой истины*" [Кедров, 1983], а также в других своих трудах, когда утверждает, что процесс открытия Истины, носящей характер **всеобщего**, предполагает движение к этому всеобщему, при котором мысль ученого продвигается от единичного к особенному, а от него – ко всеобщему, что осуществляется при помощи психолого-познавательного трамплина, в качестве которого

²⁴⁷ Как показал Д.Н. Узнадзе, ребенок – пленник своих актуальных потребностей, которые как туман затмевают его сознание и затемняют здравый смысл.

²⁴⁸ Как свидетельствуют исследования А. Р. Лурии [Лурия, 1974], люди, не владеющие в полной мере абстрактно-логическим мышлением, оказываются не способными анализировать свои личностные качества и, по-видимому, не обладают ими.

²⁴⁹ Как писал Ф. Ф. Федоров, "что субъективно есть памятью, то объективно есть сохранением связи, единством; что субъективно есть забвением, то объективно есть разрывом, смертью; что субъективно есть воспоминанием, то объективно есть воскресением" [Федоров, 1982, с. 366-368; см. также: Арьес, 1992]. "Так и при воскресении мертвых: сеется в тлении, восстает в нетлении; сеется в унижении, восстает в славе; сеется в немощи, восстает в силе; сеется тело душевное, восстает тело духовное. Есть тело душевное, есть тело и духовное" (1 Кор. 15, 42-44). Можно сказать, что "если бессмертие есть абсолютно-ценной целью, то это значит, что и жизнь есть абсолютно-ценной целью" и неверно будет разделять "единую целостную жизнь на земную и замогильную" [Айхенвальд, Введенский, 1896]. Как отмечал М. Кузанский в своем учении об "абсолютном максимуме", в нем, то есть в Боге, возможное и действительное, потенция и акт не различаются [Кузанский, 1937]. Приведенные учения о бессмертии находят свое воплощение в современном философском учении – *трансгуманизме*.

²⁵⁰ 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, страданиях и смерти, ожидающих каждого из людей в отдаленном будущем. Данное знание событий, 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.

²⁵¹ В Писаниях 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]

выступают ассоциации и мифы, инициирующие новый, часто **парадоксальный**, способ видения мира. Действительно, именно парадокс может объединить разнородные и разнокалиберные единичные представления человека в едином гармоничном конгломерате всеобщего.

Данные выводы выражают главный аспект информационной концепции здоровья человека, согласно которой информация как мера неопределенности выступает фундаментальным фактором стрессов, а следовательно, и болезней.

Можно сказать, что эмоция как реакция на информационную неопределенность есть выражение ситуации, когда потребность человека удовлетворяется не автоматически, когда сам процесс удовлетворения потребности встречается с проблемами. Следует сказать, что эмбриональный организм, находящийся в материнской утробе, удовлетворяет свои потребности безпроблемно – автоматически, симультанно (мгновенно), поскольку составляет с организмом матери единое органическое целое. Следует предположить, что в этом случае процесс удовлетворения потребностей эмбриона не сопровождается эмоциональными реакциями.

В тот момент, когда живое существо появляется на свет, наблюдается утрата этим живым существом непосредственной органической связи с материнским организмом. Теперь уже потребности родившегося удовлетворяются с некоторой задержкой, утрачивается автоматический характер их удовлетворения. В данном случае между временной и пространственной точкой актуализации потребности и точкой ее удовлетворения обнаруживается некий пространственно-временной интервал, заполняемый элементами действительности, в которую, благодаря механизмам адаптации, погружается родившийся организм. Восприятие данного интервала в совокупности некой последовательной структуры элементов, его составляющих, следует полагать, и создает чувство времени, а интериоризация этого интервала получает идеальную репрезентацию в сфере психики и, собственно, кристаллизует психические функции.

Впоследствии данный интервал между моментами актуализации потребности и ее удовлетворения (вместе с развитием потребностной сферы) расширяется до границ "объективной реальности", "данной человеку в его ощущениях", которую можно назвать человеческой цивилизацией, включающей и космопланетарную среду ее существования.

Итак, реальность, которая есть суть человеческая цивилизация, как форма и способ существования человека, представляет собой упомянутый выше интервал, который сам по себе уже несет чувство времени как "промежуток между сейчас и тогда", который, как пишет Ф.Перлз, есть выражение фундаментальной тревоги человеческого бытия (библейского "проклятия").

Возникшее чувство времени есть отражение интервала, который в данном случае представляется информационной сущностью, выражающей вероятностную перспективу удовлетворения потребностей и одновременно порождающей эмоциональную реакцию на эту перспективу.

Можно сказать, что цивилизация есть совокупность "полей" вероятности удовлетворения потребностей. А окружающий мир представляется актуальным (существующим) для человека в том своем аспекте, который выражает проблемный (информационный) характер удовлетворения потребностей. В целом, следует признать, что мир есть информационная неопределенность, на которую человек реагирует эмоционально и преодоление которой в виде жизненной активности формирует социально-поведенческие, мыслительные психические матрицы (структуры), являющиеся сутью *Homo sapiens*.

Таким образом, мы живем в вероятностном мире, в котором протекающие события характеризуются той или иной степенью вероятности, то есть информативности: высокочастотные, повторяющиеся события несут в себе минимум информации, в то время как информационная "емкость" редких, нетривиальных, низковероятностных событий высока.

Можно сделать вывод, что чем более неопределенной в плане осмысления и понимания является для человека окружающий его мир, тем более эмоциональнее и проблемнее он предстает перед ним.

В связи с этим можно сделать другой важный вывод: существует **универсальный критерий нравственной оценки человека**, связанный с его отношением ко всеобщему смыслу бытия и к тезису о справедливости мира. Если человек понимает и принимает реальность как целесообразное и справедливое мироустройство – он любые факты будет рассматривать под этим углом зрения, и особенно ему будет импонировать информация, выражающая всеобщие – органичные, гармоничные, смыслокристаллизующие – связи, в том числе и связи между явлениями нерядоположными,

относящимися к разным и часто противоположным аспектам реальности. Такое мирозерцание предполагает наличие парадоксально-диалектического, творческого, целостного миропонимания, не боящегося противоречий и отметающего **одномерно-однозначную стратегию познания**, реализующую, как писал Виктор Франкл, шизоидный вектор развития человека, который в своем воображении и мышлении атомизирует и расщепляет мир, разделяет его черное и белое, на своих и чужих. Такой шизоидный строй сознания Макс Вебер назвал математически ориентированным, дробящим реальность на фрагменты мышлением, изгоняющим смысл из нашей жизни и базирующимся на шизоидном идолопоклонническом отношении к технике, что приводит к омертвлению человеческой души.

В противовес этому **понимание мира как органичного целого** предполагает привлечение категории **Абсолюта**, через ценностно-мировоззренческую, гносеолого-онтологическую призму которого только и возможно воспринимать мир как целостный, гармоничный, многомерный и лучший из всех возможных миров, ибо наш мир, устроенный по антропно-рефлексивному принципу, иницируется человеческим отношением к этому миру: как писал Артур Шопенгауэр, мир есть зеркало, и если в него смотрит осел, он сможет увидеть там только осла. Предложенный критерий оценки развития нравственного сознания человека в известном смысле выступает **всеобщим водоразделом**, дифференцирующим человеческие существа на тех, которым "когда Бога нет, то все дозволено", и на людей, которым дозволено только то, что входит в контекст Божественного промысла. Данный критерий, выступающий лакмусовой бумагой для определения ценностно-мировоззренческой ориентации человека, позволяет судить о ней по его реакции на специфическую (критериальную) информацию – информацию о смысле как **цели и целом**.

Если **смысл** определить как **логико-семантическую связь** (единство) по меньшей мере двух сущностей (понятий, категорий, предметов, фактов, явлений, принципов и др.), и если эти сущности отличаются друг от друга (в противном случае они были бы идентичны и находить между ними связь было бы излишним), а это отличие в его наибольшем выражении приобретает вид противоположности, то наивысший, краеугольный смысл человеческого существования состоит в соединении наиболее всеобщих, глобальных и одновременно наиболее отличающихся (противоположных) друг от друга сущностей. Таковыми сущностями, без сомнения, являются **человек и Бог** (менее глобальные всеобщие смыслы обнаруживаются в соединении таких противоположных гностико-онтологических бездн, как бытие и небытие, сознание и материя, прошедшее и будущее, жизнь и смерть...), то есть тварное и божественное. Таким образом, высший смысл человеческого существования заключается в **соединении человека и Бога**, что получает соответствующую реализацию на ценностно-мировоззренческом, социально-познавательном и практико-поведенческом уровнях. В этом ракурсе понимания проблемы здоровья действенным механизмом его поддержания выступает регулярная благодарность человека Богу, Который создал человека из "праха", из "ничто", открыв ему перспективу подъема в трансцендентальную сферу Божественного.

ЛИТЕРАТУРА

- Айхенвальд Ю. И. (рец.) Введенский А. И. Условие допустимости веры в смысл жизни. – СПб., 1896. – Вопросы философии и психологии, 1896, кн. 36 (1). – С. 168.
- Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.
- Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс-Академия, 1992.
- Барашенков В.С. Эти странные опыты Козырева // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.13874, 10.10.2006
- Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека.– М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- Бурлан П. Симорон из первых рук, или Как достичь того, чего достичь невозможно / П. Бурлан, П. Бурлан. – СПб.: Издательство "Прайм-ЕВРОЗНАК", 2006. – 320 с.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вейник А.И. Термодинамика реальных процессов / А.И. Вейник. – Минск: Наука і тэхніка, 1991. – 576 с.
- Вейник А.И. Почему я верю в Бога. Исследование проявлений духовного мира. – 5-е издание, дополненное / А.И. Вейник. – Минск: изд-во "Белорусский Экзархат", 2007. – 360 с.
- Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

- Вознюк А.В. Одаренный ребенок и вредные привычки // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. – 2011. – № 2. – С. 146-152.
- Вознюк А.В., Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18113, 26.07.2013
- Голосовкер Л.Э. Логика мифа / Л.Э. Голосовкер. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – 217 с.
- Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
- Гурангов В. А., Долохов В. А. Курс начинающего волшебника: учебник везения. – Спб.: Питер, 2000. – 192 с.
- Гурангов В.А. Технология успеха: сам себе волшебник / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – Спб.: Питер, 2000. – 192 с.
- Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма // <http://www.synergetic.ru/science/sinergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>
- Кедров Б. М. О теории научного открытия // Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – С. 23-94.
- Кедров Б.М. Логика научного открытия как логика установления новой истины // Разум и культура. Труды франко-советского коллоквиума. – М.: МГУ, 1983. – С. 122-1284.
- Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. – М.: Наука, 1987. – 192 с.
- Кузанский Н. Избранные философские сочинения. – М., 1937. – С. 293–294.
- Кузанский Н. Об ученом незнании // Антология мировой философии в 4-х т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1970.
- Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд. МГУ, 1979. – 320 с.
- Людвиг Э. Гете. – М., 1965. – 570 с.
- Мельник И.А. Осознание пятой силы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16686, 28.07.2011
- Мельник И.А. Осознание пятой силы. – Москва, Издательский дом "Фолиум", 2010. – 180 с.
- Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.
- 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.
- Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
- Праведы. Древнее священное знание северных волхвов. – М.: Белые альвы, 2005. – 624 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.
- Селье Г. На уровне целого организма. – М: Наука, 1972. – 122 с.
- Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.
- Селье Г. Стресс без дистресса. – М: Прогресс, 1979. – 123 с.
- Симонов П. В. Избранные труды в 2 томах. Том 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. – М.: Наука, 2004. – 437 с.; Том 2: Природа поступка. – М.: Наука, 2004. – 309 с.
- Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Симонов П. В. Созидующий мозг. Нейробиологические основы творчества. – М.: Наука, 1993. – 111 с.
- Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 250 с.
- Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
- Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.
- Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
- Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.
- Толстой Л. Н. ПСС. – М., 1952.– Т. 54.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. М.: Наука, 1966. – 551 с.
- Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 1. / Н. Ф. Федоров. – М. : Прогресс, 1995. – 518 с.
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 2. / Н. Ф. Федоров. – М. : Прогресс, 1995. – 544 с.
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 3. / Н. Ф. Федоров. – М. : Традиция, 1997. – 744 с.
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 4. / Н. Ф. Федоров. – М. : Традиция, 2005. – 688 с.
- Федоров Н.Ф. Философия общего дела / Н.Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1982. – 447 с.
- Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.
- Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – Спб.: Питер, 2007. – 256 с.
- Ashby, W. Ross. An Introduction to Cybernetics, New York, J. Wiley, 1956. <http://dx.doi.org/10.5962/bhl.title.5851>
- Goldstone B., The general practitioner and the general adaptation syndrome, S. Afr. Med. J. 26 (1952), 88-92, 106-109.
- Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

3.19. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЛЕДСТВИЯ ПРИНЦИПА ВОЗМЕЗДИЯ

СУЩНОСТЬ

Любой феномен социальной и психофизиологической реальности (формы общественного сознания, феномены культуры, общественные институты, свойства нервной системы и др.) реализуется как метаморфозные процессы взаимного перехода полярных взаимно исключающих друг друга сущностей – действительного и разумного, актуального и потенциального, образа и идеи, возбуждения и торможения, добра и зла, внутреннего и внешнего, хаоса и порядка, жизни и смерти...

Данная метаморфозность реализуется в контексте закона воздаяния, который восходит к одному из наиболее фундаментальных свойств нашей реальности – свойству **симметрии**, реализующей причинно-следственное единство мира и выражающейся в словах, приписываемой Гермесу Трисмегисту ("синкретическому божеству, сочетающему в себе черты древнеегипетского бога мудрости и письма Тота и древнегреческого бога Гермеса"): "То, что находится внизу, аналогично (соответственно) тому, что находится вверху. И то, что вверху, аналогично тому, что находится внизу, чтобы осуществить чудеса единой вещи... И подобно тому, как все вещи произошли от Единого, так все вещи родились от этой единой сущности через приспособление (принятие)".

Симметрия реальности выступает аттрактором **асимметрии**, которая кристаллизует эту реальность: как писал П. Кюри, "нет действия без причины. Действия – это явления, для возникновения которых всегда необходима некоторая диссимметрия" [Кюри, 1966, с. 113].

Взаимный переход симметрии и асимметрии, простого и сложного, как показывает анализ общего осодержания науки как формы общественного сознания, есть универсальный принцип жизни и, вообще, всякого развития: "Существует общий биологический принцип развития, в соответствии с которым чем выше уровень организации функций, тем более выражена их дифференциация между различными системами" [Ротенберг, Бондаренко, 1989, с. 170; см. также: Моисеев, 1991, с. 9; Пригожин, 1985], тем выше уровень асимметрии живых и неживых сред. В конечном итоге все живое умирает, распадается, асимметрия нивелируется и приводится к симметрии в виде изначальных зародышевых форм жизни, что находит свое отражение в мифологическом представлении об "умирающем зерне", дающем жизнь новым зернам²⁵².

Синергетика, наука о нелинейных системах и принципах самоорганизации и самодвижения материальных форм, также констатирует, что разрушение является неотъемлемым условием всякого развития.

Взаимный переход симметрии и асимметрии на уровне физических процессов реализуется в **физических законах сохранения**, согласно которым при определённых условиях некоторые измеримые физические величины, характеризующие замкнутую физическую систему, не изменяются с течением времени, констатируя принцип сохранения симметрии в различных феноменах. Обнаружено семь основных физических законов/принципов сохранения.

Закон/принцип сохранения энергии, установленный эмпирически, заключается в том, что для изолированной физической системы может быть введена скалярная физическая величина, выступающая функцией параметров системы и называемая энергией, которая сохраняется с течением времени.

Закон сохранения четности как свойства физической величины сохранять свой знак при некоторых дискретных преобразованиях.

Закон сохранения импульса утверждает, что векторная сумма импульсов всех тел системы есть величина постоянная, если векторная сумма внешних сил, действующих на систему тел, равна нулю.

²⁵² В Алмазной сутре Буддизма говорится: "Я должен привести к уничтожению все существа. После же уничтожения живых существ в действительности ни одно существо не бывает уничтожено. И по какой причине?" [Торчинов, 1986, с. 53-63].

Закон сохранения момента импульса выражается через векторную сумму всех моментов импульса относительно выбранной оси для замкнутой системы тел, которая остается постоянной, пока на систему не воздействуют внешние силы; в соответствии с этим момент импульса замкнутой системы в любой системе координат не изменяется со временем.

Закон сохранения движения центра масс утверждает, что в отсутствие внешних сил, а также при равенстве суммы всех внешних сил нулю, ускорение центра масс равно нулю, и, таким образом, его скорость постоянна.

Закон сохранения электрического заряда утверждает, утверждающий, что алгебраическая сумма зарядов электрически замкнутой системы сохраняется.

Седьмым законом сохранения можно считать **закон, устанавливающий связь человека с реальностью**, выражающийся в квантовом парадоксе "Наблюдатель" и в антропном принципе: между человеком и реальностью существует экзистенциальная симметрия.

В связи с этим приведем и семь **принципов герметизма** (учения Гермеса Трисмегиста):

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.

Покажем корреляцию законов сохранения, принципов герметизма, видов/форм бытия, законов диалектики.

Таблица 22

Корреляция физических законов сохранения, принципов герметизма, видов/форм бытия, законов диалектики/триалектики

<i>ВИДЫ/ФОРМЫ БЫТИЯ МАТЕРИИ</i>	<i>ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИКИ/ ТРИАЛЕКТИКИ</i>	<i>ПРИНЦИПЫ ГЕРМЕТИЗМА</i>	<i>ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ СОХРАНЕНИЯ</i>
Поле	Всеобщая связь предметов и явлений	<i>Принцип Пола</i>	Закон сохранения электрического заряда
Вещество	Единство мира	<i>Принцип аналогии</i>	Закон сохранения четности
Движение	Отрицание отрицания	<i>Принцип вибрации</i>	Закон сохранения движения центра масс
Пространство	Единство и борьба противоположностей	<i>Принцип полярности</i>	Закон сохранения импульса
Время	Переход количества в качество	<i>Принцип ритма</i>	Закон сохранения момента импульса
Физический вакуум	Взаимодействие и резонанс	<i>Принцип причины и следствия</i>	Закон/принцип сохранения энергии
Сознание	Тождество сознания и материи (см. ²⁵³)	<i>Принцип творения</i>	Закон сохранения симметрии между сознанием и материей

²⁵³ Мысли, иллюстрирующие принцип тождества бытия и сознания в контексте фундаментальной справедливости:

Негативные качества человека – это позитивные ресурсы его развития. Поэтому чем больше скелетов в шкафу, тем богаче внутренний мир человека, обладающего этими скелетами.

Данная таблица в определенной мере иллюстрирует цельность рациональных построений человеческого разума, опирающегося на физические основания/законы реальности – кантовское "звездное небо над нами". Однако при этом возникает вопрос о **рациональном обосновании также и "нравственного закона внутри нас"**, о котором Кант писал как о равноценной "звездному небу" ценности.

Как показывает общественная и индивидуальная практика, моральный аспект реальности имеет, подобно материи, физическую подоплеку, выражающуюся в ряде **законов сохранения моральных усилий**, которые, увы, не признаются позитивной наукой.

1) В Индуизме – это закон кармы и реинкарнации.

2) В Христианстве – закон греха и возмездия.

3) В славянской доктрине закон сохранения моральных усилий реализуется в **законе сохранения правды**, который выражается в словах Александра Невского: "не в силе Бог, но в правде". Практическая подоплека закона сохранения правды открывается нам в фильме "**Брат 2**", где данный закон проговаривается главным героем фильма:

– Вот скажи мне, американец, в чём сила? Разве в деньгах? Вот и брат говорит, что в деньгах. У тебя много денег, и чего?.. Я вот думаю, что сила в правде. У кого правда – тот и сильнее. Вот ты обманул кого-то, денег нажил, и чего, ты сильнее стал? Нет – не стал! Потому что правды за тобой нет! А тот, кого обманул, за ним правда. Значит, он сильнее. Да?!

Физический смысл закона сохранения правды и моральных усилий постигается нами в контексте анализа полярных процесс жизни – **удовольствия и страдания**, которые связаны друг с другом, подобно Северному и Южному полюсам.

Человек программирует отношение к нему внешнего мира, поэтому окружающий мир есть зеркало наших мыслей, убеждений, намерений.

Боги вынесли людям жестокий приговор: только страдания могут привести их к мудрости (Эсхил).

Как наверху, так и внизу. Придавая чему-то значимость, мы раскалываем себя и данное явление на верх и низ. Как пишет В.В.Жигаринцев, мир является полярным, дуальным. Человек же привык отождествляет себя с одной из дуальностей. Потому жизнь осуществляет свой бег от одной дуальности к другой: каждый раз, когда у вас развивается самоуверенность, когда вы отождествляете себя с сильной стороной своего "Я", монада уже приготовилась опрокинуться в противоположное положение.

В каждой точке трёхмерного пространства одновременно существуют прошлое и будущее. Все вещи существуют одновременно в любой точке пространства. Любая система сохраняет свою целостность и не разрушается прежде времени потому, что прошлое равно будущему. Причина и следствие – это одно и то же. Внешнее всегда отражает находящееся внутри. Переместив внимание с внешнего на то, что происходит внутри, мы получаем ключ к своей жизни. Любая ситуация, любой человек, любой предмет вовне есть продолжение нас самих. Что нечто есть здесь, оно есть везде; чего здесь нет, нет нигде. Если мы чего-то не видим в себе, мы не увидим этого и снаружи. Если мы что-то отрицаем в себе или не хотим видеть, мы обязательно столкнёмся с этим снаружи. То, что мы отрицаем и подавляем, происходит в нашей жизни. Чем сильнее мы отторгаем что-то, тем сильнее оно притягивается к нам. Не привязывайтесь ни к одной противоположности, не отождествляйте себя с ни одной из них. Располагайтесь в центре, тогда вы сможете руководить этими энергиями. Принцип "среднего пути Буддизма": Для того, чтобы жить и процветать, стоит опереться на две противоположностей (В.В.Жигаринцев).

Человек рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что вы отбрасываете, часто становится вашей судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Согласно резонансной парадигме, мы становимся тем, о чем мы думаем, что чувствуем, воображаем. Китайская мудрость утверждает, что объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее.

Совершенство мира всегда адекватно совершенству созерцающего его духа (Г.Гейне). Поэтому, как писал В. В. Жигаринцев, внешнее всегда до мелочей отражает то, что находится у вас внутри. Только вы и никто другой ответственны за все то, что с вами происходит.

Любая жизненная ситуация нейтральна. Мы делаем ее позитивной или негативной в соответствии с тем смыслом, которым связываем себя с ней. Однако придание смысла не изменяет содержания самой ситуации (Теун Марез).

Жизнь есть школа, в которой задаются жизненные уроки, которые человек должен пройти со сдачей соответствующего экзамена, иначе ученика оставляют на "второй год", а иногда даже и изгоняют из школы. Таким образом, как писал В.В. Жигаринцев, если вы не решили проблему, она постоянно будет вас преследовать в разных лицах и разных обстоятельствах.

Если вы что-то отрицаете в себе или не хотите видеть, вы обязательно столкнетесь с этим во вне. У других нас раздражает то, что мы не принимаем в себе. Мы ненавидим и пренебрегаем в других то, что есть у нас самих. Нужный нам в будущем человек, нужная в будущем вещь, нужная в будущем мысль обязательно привлекут к себе наше внимание тем или иным образом (В. В. Жигаринцев).

Любое враждебное действие по отношению к внешнему является враждебным действием по отношению к самому себе; любое доброе действие по отношению к внешнему является добрым действием по отношению к самому себе; любая помощь, проявленная вовне – это помощь себе. При этом часто бывает так, что человек, к которому вы не хотите обратиться за помощью, несет в себе решение вашей проблемы (В.В.Жигаринцев).

Когда вы поворачиваетесь к проблеме лицом, она начинает терять силу, открывая вам причину своего возникновения. То, на что вы обратили внимание, теряет свою разрушительную силу для вас, нейтрализуется и начинает служить вам (В.В.Жигаринцев).

Насколько вы принимаете в себе нечто, настолько это нечто передает вам свою силу. Смиренность есть соединение с жизнью. Смиренность заключается в том, чтобы принимать положение вещей такими, какими они являются. То, к чему мы привязаны, обязательно будет отобрано: то, что может быть разрушено, будет рано или поздно разрушено (В.В.Жигаринцев).

Страхи и блоки являются одновременно и препятствием, и вратами к желаемой цели. Преодолевая препятствие, мы получаем его силу (В.В.Жигаринцев).

Человек не в состоянии изменить свою судьбу, однако в нейтральной нулевой точке свободы возможно все – в том числе и коренная трансформация предначертанного свыше сценария нашей жизни. При этом пытаясь отсрочить судьбу, мы часто ускоряем её приближение.

В Буддизме, где наиболее полно рационализована причинно-следственная связь между желанием человека удовольствий и его страданиями²⁵⁴, показано, что чем более человек приближает к себе удовольствия, тем более приближает к себе и страдания, от которых бежит. И если жить – значит страдать, а причина страданий – желания, то для избавления от страданий надо избавиться от желаний. Путь избавления от желаний, как утверждает буддистская философия, это отрешенность от жизненных привязанностей. При этом вещи, к которым мы привязаны, имеют тенденцию исказить наше понимание мира, затуманивать наше зрение, закабалить, манипулировать и подталкивать нас к совершению действий, заряженных нашими желаниями²⁵⁵.

В Буддизме и Христианстве помимо этого показано, что **связь удовольствия и страдания имеет как моральную, так и физическую подоплеку**, когда,

во-первых, нанесение человеком страдания другим приводит к неизбежному возмездию – страданию этого человека (что сказывается на ограничениях человеческих удовольствий), и,

во-вторых, каждое удовольствие человек должен заработать страданиями, проявляющимися не только в физической и моральной боли, но и в определенных усилиях человеческого тела и духа, которыми "зарабатываются" удовольствия.

В связи с зарабатыванием удовольствий (удачи) сошлемся на наблюдения Э. Эриксона, который отмечает, что североамериканские индейцы перед охотой, рыбной ловлей прибегают к половому воздержанию, поскольку заметили, что это приносит удачу в их предприятиях. На Востоке полагают, отмечает Р. Роллан, что половое воздержание в течение 12 лет и более приводит к открытию у человека особых мистических способностей – сидхи. На Востоке известна подобная практика "зарабатывания плодов будущей деятельности": человек совершает некую жертву, в том числе посредством приложения усилий (делает физические упражнения и др.), перед тем, как ему предстоит включиться в некую важную для него деятельность (сдача экзаменов, например).

Определенным углублением данных феноменов можно считать **информационную теорию эмоций** П.В.Симонова, согласно которой эмоции человека (его эмоционально-стрессорные реакции) проистекают из недостатка информации (сведений) об актуальных событиях. Так, если студент обладает полной информацией об оценке за свой будущий экзамен (например, знает, что получит пятерку "автоматом"), то этот экзамен не будет вызывать у данного студента никакого стресса. Напротив, экзаменационный стресс возникает в условиях неопределенности касательно как информации по экзаменационному предмету, так и информации о результате экзамена, выраженном в той или иной оценке.

В целом, **заработать удачу/удовольствие человек может трояким образом**:

- как посредством физических усилий/труда/страданий,
- как посредством духовных усилий при помощи актов сострадания, когда человек в силу единства мира и феномена резонанса берет на себя часть страданий других людей,
- так и посредством интеллектуальных усилий благодаря развитию интеллектуально-информационных ресурсов человеческого сознания в процессе познания мира.

²⁵⁴ См. буддистские "Четыре благородные истины": существует **страдание**; существует причина страдания — **желание**; существует прекращение страдания — **нирвана**; существует путь, ведущий к прекращению страдания, — **Восьмеричный путь: правильное воззрение** (постижение четырех благородных истин, которые открывают другие важнейшие аспекты Буддизма), **правильное намерение** (заключается в следовании пути Буддизма, приводящего к освобождению — нирване), **правильная речь** (отказ от лжи, пустословия, неприличных и грубых слов, непристойности, глупости, клеветы и сеющих распри слухов), **правильное поведение** (отказ от негармонического поведения — воровства, убийства, деструкции в целом, что реализуется в том числе и в потребности учитывать чувства других живых существ), **правильный образ жизни** (отказ от отказ от излишеств, богатства и роскоши, от профессий, причиняющих страдания живым существам, в том числе это поддержание такого образа жизни, в рамках которого устанавливается симметрия между усилиями человека и удовольствиями, которые он зарабатывает этими усилиями), **правильное усилие** (включает в себя стремление сосредоточить свои силы и реализовать следующие состояния, способствующие пробуждению: самоосознание, усилие, концентрация, различение дхарм, радость, спокойствие, умиротворение), **правильное памятование** (включает в себя осознание собственного тела, ощущений, ума и ментальных объектов с целью достижения "непрерывной осознанности"), **правильное сосредоточение** (включает в себя глубокую медитацию, когда развитие концентрации и ведёт к достижению предельной созерцательности или самадхи, а затем и к освобождению).

²⁵⁵ Отсюда проистекает агрессивная сущность современной цивилизации. Как свидетельствует история, прогресс человеческой цивилизации идет нога в ногу с жесточайшим варварством, а высокие и сложные культурные артефакты соседствуют изошренной агрессивностью: как показал П.А. Сорокин, варварство — неизбежный спутник и оборотная сторона цивилизации, которая на заключительных этапах развития возвращается к своим примитивным истокам, возрождающимся в феномене "нового варварства".

Данную объяснительную модель закона сохранения моральных усилий и правды можно углубить при помощи **феномена воздаяния за грехи**, когда человеку не только воздается страданиями за его грехи (закрывающиеся в нанесении страданий другим), но данный человек может отрабатывать свои грехи, и даже отдавать их другому.

Если говорить о грехах, то их трактовка достаточно условна в рамках разных ценностных ориентаций, поэтому использовать категорию греха в рациональном обосновании закона сохранения моральных усилий и правды оказывается проблематичным: не все люди примут такое обоснование. Однако обоснование данного закона на основе **объективной дихотомии состояний удовольствия и страдания** оказывается вполне удовлетворительной с позиции позитивной науки, поскольку эти состояния вполне измеряемы, а также подвержены принципу движения как универсальной характеристики реальности: поскольку движение в его наиболее общем виде реализуется в форме волны, демонстрирующей подъема и спады всех процессов, то поочередное усиление и ослабление состояний удовольствия и страдания также оказывается волновым феноменом, фиксирующим неизбежную смену этих состояний: как писал Сенека, "если блаженство случится вам ощутить, следом отмщенье идет".

Таким образом, если владение благом сопровождается получением удовольствия, то отнимающий у нас это благо вместе с ним отнимает и удовольствие, а поэтому и связанные с ним страдания, что позволяет положительно относиться к угнетающим нас силам. И наоборот: незаслуженно наслаждаясь благом, не заработанное посредством определенных усилий/страданий, человек вместе с наслаждением приобретает и страдания, с ним связанные.

Рассмотрим несколько **примеров**, иллюстрирующих приведенные рассуждения.

Одним из колоссальнейших механизмов поддержания и возобновления человеческого общества является **"священный" институт наследования частной собственности**, когда человек, обладающий определенными благами (жизненными ресурсами), может передавать (дарить, завещать) их другим лицам согласно своей воле, заверенной нотариально. При этом, отдавая в пользования другим лицам определенные блага, человек отдает вместе с ними и удовольствия (в том числе и моральные), связанные с потреблением этих благ. Однако вместе с удовольствиями отдаются и страдания (усилия), связанные с зарабатыванием переданных благ. Как видим, люди, наследующие блага, получают вместе с ними страдания, а человек, передающий блага в акте завещания, **освобождается от определенных страданий**, связанных с этими благами. Не этим ли объясняется прочно укоренившееся в сердцах многих людей желание завещать свою собственность другим – главным образом родственникам: блага, переданные другим, спасают передающего от страданий, связанных с этими благами, особенно, если учитывать религиозную доктрину о посмертном воздаянии человеку за его грехи.

Рассмотрим другой пример, связанный с **крайне неравномерным распределением жизненных ресурсов среди населения Земли**, когда львиная доля благ нашей планеты принадлежит немногим людям. Этот феномен обнаруживает поступательную тенденцию: как следует из отчета, опубликованного швейцарским банком UBS, самые богатые люди Земли стали в 2017 году еще на 20% богаче, при этом появилось 200 новых миллиардеров. В отчете констатируется, что в 2017 году 2150 долларовых миллиардеров увеличили свои состояния, которые приблизились к историческому максимуму. Никогда в истории, в том числе во времена промышленной революции и "позолоченного века" (XIX век в США) мир не видел такого огромного увеличения богатства мировой элиты: по самым скромным подсчетам, состояние самых богатых людей в мире достигло 9,1 триллиона долларов. 1% самых богатых людей мира владеет около 50% мирового богатства. При этом не стоит забывать, что богатство земной элиты, стоящей у руля транснациональных корпораций, владеющих миром, не измеряется деньгами, но властью.

Объективному исследователю известно, что крупные состояния всегда зарабатываются нечестным путем, когда происходит практически добровольная отдача своих жизненных

ресурсов многими людьми немногим богачам, которые угнетают этих многих людей. Однако вместе с ресурсами отдаются и страдания, которые, согласно закону сохранения моральных усилий и правды, обязательно должны поразить своих клиентов – и поразить не только при их жизни, но и в посмертии, так как часто целой жизни не хватает для реализации страданий. Отсюда проистекает философско-религиозная доктрина посмертного воздаяния за человеческие грехи, совершаемого в безднах ада, на этапах мытарств, в кругах чистилища, в новых перерождениях.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА

Приведем примеры, иллюстрирующей идею о том, что **накопление людьми кармы/грехов сопровождается их неизбежной "отработкой"**. Речь идет об исторических судьбах африканских негров, которых нещадно эксплуатировали белые американцы на протяжении более сотни лет – сначала в виде рабов, а потом в качестве жертв расовой сегрегации. В этой связи можно говорить и о колониальном рабстве в Европе (некоторые страны которой были колониальными державами, высасывающими богатства из своих колоний), а также и о рабстве в Российской империи. К этому же ряду относится и феномен гомофобии – осуждение лиц нетрадиционной сексуальной ориентации, имевшее место во многих странах мира.

Сейчас положение метаморфозным образом круто изменилось – из изгоев общества негры превратились в афроамериканцев – наиболее уважаемую часть общества, особенно после того, как президентом США стал Барек Обама. Теперь, малейшее неуважение к лицу африканской расы (как и к еврею) вызывает взрыв возмущения и шквал обвинений в расовой дискриминации, а афроамериканцы теперь выполняют роль "божьего бича" по отношению к белым американцам. Некоторые страны Европы находятся под гнетом эмигрантов, многие из которых – выходцы из бывших колоний; рабство в России вылилось в череду кровопролитных революций и войн. Вместе с этим лица нетрадиционной сексуальной ориентации, количество которых в развитых странах мира увеличивается быстрыми темпами, получают самую широкую поддержку среди либеральной общественности.

Приведем историю "*Возвращение солдата*" (*Сант Такар Сингх "Хорошие истории делают нас хорошими"*). Во время британского правления в Афганистане один солдат сражался за кабульскую власть. При отправлении на фронт у него было около двух тысяч рупий наличными, которые он сдал на хранение государственному кассиру. Правительство обеспечивало сохранность денег людям, уходившим на фронт. По возвращении с фронта они могли взять их обратно. Если кто-то погибал, то деньги посылали его семье. Поэтому солдат сдал свои деньги и оставил домашний адрес кассиру и ушел на фронт. К несчастью, он был убит. Когда кассир узнал о смерти солдата, он вычеркнул поступление солдатского вклада. Таким образом, он был уверен, что никто не заявит о деньгах и никто ничего об этом не узнает. Спустя некоторое время в доме кассира родился сын. Сын постоянно болел, и много денег было потрачено на лечение. Когда сыну было около семнадцати лет, отец привел человека, обладающего некими божественными силами, чтобы осмотреть его. Традиционные способы лечения не помогали. Кассир чувствовал: что-то необъяснимое создает помехи, которые сможет устранить человек, обладающий духовными силами. Кассир заплатил этому человеку за работу около пяти рупий. После того как этот человек осмотрел мальчика, ребенок заулыбался. Кассир увидел, что сыну теперь стало лучше, и работа человека с тайными силами была не напрасной. Он спросил ребенка: "Как ты себя чувствуешь теперь?" Сын ответил: "Сейчас я совершенно здоров. С сегодняшнего дня ничто больше не будет беспокоить меня. Мой счет теперь закрыт, и я ухожу обратно". Отец был удивлен: "Мое дорогое дитя, о каком счете ты говоришь? Я так тебя люблю, что готов платить сколько угодно. Я никогда не брал никакой суммы с твоего счета и никогда не сделаю этого". Сын сказал: "Дорогой отец, ничто не остается неучтенным. Все учитывается очень точно, и эти пять рупий явились последним взносом, которые ты должен был заплатить. Сейчас это оплачено, поэтому я ухожу. Я тот самый человек, Шер Сингх, который вложил две тысячи рупий, чтобы ты выплатил их его семье. Ты не сделал этого, и мне пришлось вернуться, чтобы получить плату лично".

В связи с этим рассмотрим такой сюжет, иллюстрирующий **принцип циклического детерминизма, или принцип бумеранга**.

Однажды мужчина, проезжая по трассе, увидел на обочине пожилую женщину. Даже в исчезающем свете дня можно было легко заметить, что ей необходима помощь. Мужчина остановился у ее Мерседеса. Его старенький Пинто все еще недовольно шипел, когда молодой человек вышел из машины.

Женщина пыталась скрыть свое беспокойство улыбкой, что ей не очень-то удавалось. В течение двух прошедших часов никто не остановился около нее, чтобы предложить помощь. А он? Почему он здесь? Он выглядит бедным и голодным. Опасен ли он? В голове ее не переставали возникать вопросы.

Мужчина сразу же распознал на ее лице беспокойство. Только страх способен оставить в человеческих глазах такой след. Он прекрасно знал это.

"Здравствуйте, я могу Вам помочь. Почему бы Вам не сесть в машину, там теплее? Ах да, меня зовут Брайан Андерсон".

У Мерседеса всего лишь спустило шину, но для беспомощной пожилой женщины это происшествие на оживленной трассе казалось трагедией. Брайан справился с проблемой довольно-таки быстро, сильно запачкав и поранив руки.

Видя, что мужчина почти закончил, пожилая леди открыла окно и заговорила с ним. Она рассказала ему, что родом из Сент-Луиса, что здесь она не планировала на долго задерживаться, объяснила, как обстоятельства жестоко с ней распорядились. Женщина искренне уверила мужчину в том, что никогда не сможет выразить ему достаточную благодарность.

Брайан лишь улыбнулся в ответ. Пожилая дама спросила, сколько она может ему заплатить – любая сумма была бы приемлемой в этом экстренном случае.

Молодой человек, ни на секунду не сомневаясь, отказался. Он вспомнил всех тех, кто когда-то подал ему руку помощи в сложной ситуации и ничего не попросил взамен. Брайан сказал женщине, что, если она действительно хочет отблагодарить его, то должна помочь первому же нуждающемуся в помощи человеку. Он добавил: "*В тот момент подумайте обо мне...*"

Андерсон подождал, пока пожилая леди заведет свой автомобиль и уедет. После холодного и неудачного дня эта внезапная возможность проявления доброты вдруг добавила немного красок в его чувства. Провожая взглядом даму на Мерседесе, он благодарил ее. С улыбкой на лице мужчина сел в машину и исчез в вечерних сумерках.

Проехав несколько миль, пожилая женщина остановилась в кафе. Это была обычная забегаловка на заправке. Ее не очень тщательно убранные столы казались убогими даже на фоне скудного интерьера. Кафе, весь этот пейзаж вызывали у дамы на Мерседесе неприятные чувства беспокойства и дискомфорта. Как мы, меняя иногда окружение, становимся чужими для старых друзей. Среди всей этой неблагородной скромности выделялась одна официантка. Пожилая леди сразу же заметила ее улыбку. Ту, которой обычно скрывают беспокойство, усталость и боль. Женщина узнала в молодой девушке себя, ведь еще полчаса назад она стояла на дороге беспомощной с таким же выражением глаз, с той же самой улыбкой. Девушка не переставала вытирать грязным полотенцем выступивший на лице пот, с тревогой оглядывая клиентов и неубранные столы, не представляя, как она справится со всем этим сегодня. Улыбка на ее лице, тем не менее, не переставала радовать окружающих. Опытная дама на Мерседесе определила, что официантка была примерно на седьмом месяце беременности. В голове женщины пробежала мысль: "Как имеющий так мало, может дарить другим так много?" Она вспомнила Брайана.

Закончив с ужином, пожилая дама положила на стол стодолларовую купюру и поспешно вышла. Официантка, подойдя к столу, увидев деньги и скрывающуюся за дверьми женщину, поняла, что уже не успеет догнать ее и вернуть сдачу. Через миг на глазах ее выступили слезы от прочитанного на исписанной салфетке: "Ты мне ничего не должна. Я очень понимаю тебя. Однажды мне тоже кто-то помог, не прося ничего взамен. Так и я теперь помогаю тебе. Если ты

захочешь меня отблагодарить, сделай следующее: не дай этому круговороту любви и доброты остановиться на тебе".

Под исписанной салфеткой вдобавок лежало 400\$.

Грязные столы и кастрюли, многочисленные клиенты – со всем этим девушка, окрыленная невероятным жестом человечности, справилась с легкостью. Придя домой, она не переставала думать о той даме на Мерседесе. Откуда она знала, в чем мы сейчас нуждаемся? Скоро появится малыш, и с такими доходами нам бы пришлось туго...

Забравшись в постель, официантка обняла своего спящего мужа. Он так беспокоился о деньгах, старался, как мог... Поцеловав его, она прошептала на ушко: "Все будет хорошо. Я очень люблю тебя, мой Брайан Андерсон".

Комментарии к этой истории излишни. Иногда мы забываем, как безотказно в жизни работает принцип бумеранга. Не дай круговороту доброты остановиться на тебе. Передай эту историю своему другу. Нам всем порой необходимо напоминать о том, что на самом деле является в жизни важным.

В этой связи заметим, что истинная картина реальности постигается на путях свободы, и одновременно сама свобода достигается при помощи истинной картины реальности. Можно сказать, что истинная картина реальности выступает свободой человека: "*и познаете истину, и истина сделает вас свободными*" (Иоан., 8, 32). В этой взаимной зависимости Истины и Свободы состоит парадоксальный принцип целостной (циклической) причинности, который можно проиллюстрировать ориентальной метафорой о рождении отцом сына, который, в свою очередь, порождает отца. Приведем несколько примеров этого циклического реципрокного (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 невинности.

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

Принцип циклической причинности как сущности принципа воздаяния 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".

Рассмотрим еще один *пример*.

Если человек злится, то он наполнен агрессией, а если он агрессивен, то наказуем. Если человека наказывают (не дают зарплаты, например) и он при этом злится, то его наказывают по заслугам. То есть у наказания и вины нет временных (генетических), каузальных связей. Таким наказанием как бы совершается задним числом. Однако в сфере принципа абсолюта причинно-каузальные связи могут быть преодолеваемы. Поэтому человек наказывается даже за то зло, которое он не творит, и которое гнездится в нем в потенциально-виртуальном состоянии.

Таким образом, существует универсальный и неумолимый закон возмездия (справедливости), или, подобно физическим законам сохранения – закон сохранения моральных поступков, который регулирует человеческую жизнь и человеческие отношения во всех сферах общественной жизни.

Одной из наиболее продуктивных познавательных метафор выступают образы, иллюстрирующие противопоставление открытости и закрытости человека внешнему миру. ***Состояние здорового организма можно понимать как состояние его открытости внешней среде.*** Можно сказать, что здоровье фиксирует органическую слитность внутреннего и внешнего жизненного пространства, что иллюстрируется гармоничным взаимодействием эмбриона, находящегося в материнском организме, с которым данный эмбрион составляет единое целое.

Данную целостность обеспечивает энергия, выступающая фактором целостности, ибо энергия как мера движения прямо соотносится с полем, которое не имеет массы покоя и конкретной пространственно-временной локализации, пребывая "везде и нигде", выступая, таким образом, фундаментальной метафорой и одновременно физическим механизмом открытости системы внешней среде.

Итак энергия в ее наиболее общем и фундаментальном виде предстает как поле – электромагнитное, гравитационное, фотонное, биологическое и др. Для живого организма таким существеннейшим полем выступает геомагнитное поле Земли, экранизация от которого на 2-3 и более недели приводит к гибели любой живой организм [Симаков, 1986, с. 81, 104–105; Мизун, Хаснулин, 1991, с. 54-115]. Опыты, которые проводили с крысами, помещенными в частично изолированную от геомагнитного излучения среду, показали, что в данном случае в крысиной стае развиваются *каннибализм, пансексуализм, повышенная агрессивность, массовые раковые метастазы, многокамерность внутренних органов.*

Подобные же явления (*пансексуализм, садизм, раковые болезни*) наблюдается, согласно исследованиям Д. Колхауна, в условиях перенаселенности в сообществах живых существ, что также сопровождается раковыми опухолями и другими нарушениями, приводящими к резкому уменьшению рождаемости [см.: Вайнцвайг, 1990, с. 64].

Таким образом, недостаток энергии приводит к раковым заболеваниям – наиболее "чистому" недугу, который фиксирует прямую связь с недостатком энергоресурсов человека. Если принять во внимание, что за последние 2,5 тыс. лет активность геомагнитного поля уменьшилась на 60 % [Иванов-Муромский, 1984, с. 155], то становится понятным факт повышения уровня агрессивности земель, имеющий место в условиях развития гуманистической мысли. Именно это может быть одним из объяснений парадокса современного мира – соседства культурных достижений современной цивилизации с агрессивными актами тоталитарных режимов.

Мы видим, что как и в случае с перенаселением, так и в условиях слабого геомагнетизма мы встречаемся с феноменом агрессивности, осложненным пансексуализмом и тягой к разрушению, проистекающих из недостатка некой гипотетической витальной силы, жизненной энергии, которую можно соотнести с феноменом "*энергетического поля времени*" Н. А. Козырева [Козырев, 1991], а также с "*хронополем*" А.Й. Вейника [Вейник, 1991], с "*оргонной энергией*" В. Райха и некоторыми другими подобными явлениями, обнаруживающими феномен передачи состояния упорядоченной организации материальных объектов от одного объекта у другому.

Можно провести параллель между геомагнитной (энергетической) и социально-психологической изоляцией, когда у индивидуумов (аутизм, шизофрения), у которых наблюдается сильная тенденция к построению непроницаемой психофизиологической, социально-поведенческой и ценностно-мировоззренческой границы между внутренним и внешним, также имеет место дефицит жизненной энергии, так как эти индивидуумы как бы замыкаются в себе, превращаясь в

закрытую систему, где, согласно законам термодинамики, нарастают процессы энтропии, то есть хаоса.

Открытость миру, как показали эксперименты института кинесиологии [Вайнцвайг, 1990], означает позитивное отношение человека к своему окружению, что приводит к повышению жизненного тонуса, человека, его жизненной энергии.

Рассмотрим терапевтический метод японского доктора **К. Ниши** [Гоголан, 1996], которому удавалось излечивать многие неизлечимые формы рака за счет того, что он шел по пути устранения иерархии "закрытостей".

Его пациенты, во-первых, в течение нескольких месяцев питаются пищей растительного происхождения, не прошедшей кулинарную обработку. Это помогает устранить закрытость на уровне питания, ибо питание растительной пищей приводит к понижению кровяного давления, то есть способствует расширению сосудов, "расширяя", "открывая" сам организм и улучшая трофику его тканей и органов, а также устраняя на мировоззренческом уровне проблемы, возникающие в связи с питанием животной пищей, которые неизменно преследуют духовного человека, воспринимающего себя как интегральную часть Вселенной.

Кроме того, доктор К. Ниши практиковал процедуру открытия организма основным стихиям внешней среде: воде, воздуху, свету (солнечным лучам), земле. Его пациенты принимали воздушные, водные, солнечные ванны.

Может быть, мы представили упрощенную трактовку метода доктора К. Ниши, однако, на наш взгляд, принципы функционирования целостного организма описываются несколькими "целостными", а поэтому простыми правилами, отраженными в данном случае, в представлении о двух фундаментальных полярных состояниях организма – закрытости и открытости, соотношение которых определяет гармоничный статус человека как в плане болезней, так и агрессии как одной из этих болезней.

В связи с этим интересен рассказ **М.Норбекова** о разработанном им методе лечения многих заболеваний, который базируется на принципе открытости. Автор рассказывает о том, как он работал в одном лечебном учреждении медицинским психологом. Он сталкивался со случаями выздоровления некоторых больных от безнадежных болезней после посещения ими какого-то Храма Огнепоклонников, где каждые сорок дней принимают группы людей, жаждущих исцеления.

Автор решил с несколькими своими знакомыми посетить этот храм. До храма добирались пешком около 30 км по горам. После того, как они, наконец, пришли в храм их собрали и объявили: мы просим в нашем Храме не грешить, кто не выполнит просьбу, будет помогать нам по хозяйству – носить воду и др. Оказалось, что в Храме никого не лечат. А грехом тут было ходит хмурым, неприветливым, раздраженным. Все монахи и посетители улыбались, передвигались они по двору с улыбками на лицах и спина у них была прямая, как у кипариса.

Автор пишет, что они поулыбались несколько минут, а потом на их лицах установилась привычная кислая мина. В качестве наказания их заставили идти за водой – через горы 8 километров. В общей сложности надо было нести более 20 килограмм. Удобнее всего в таких условиях нести груз на голове, при этом позвоночник должен быть прямым, иначе нести груз крайне неудобно. Автор вернулся около пяти часов вечера, уставший, но с улыбкой на лице на всякий пожарный случай. Вдруг к нему подошел монах и так приветливо сказал:

- Сходите, пожалуйста, еще раз.
- Почему!!! Я же уже ходил за водой.
- Когда Вы поднимались, Вы несли с собой грех.
- Нет, я улыбался! – от отчаяния я начал спорить.
- Идемте, мы Вам кое-что покажем.

В одном из окон храма автор увидел наблюдателя с биноклем и понял, что препирательства бессмысленны. Пришлось идти за водой. Теперь он улыбался зверской улыбкой постоянно.

Когда он голодный и изнеможенный доплелся до своей кельи и взглянул в зеркало, висевшее на стене, то увидел лицо, осунувшееся, запыленное, со следами ручейков пота и неестественно широкой улыбкой. С ним случилась истерика: он хохотал над абсурдностью ситуации, в которую попал.

С каждым днем людей, таскавших воду, становилось все меньше и меньше. И через неделю не осталось никого. Потом нас собрали и говорят:

– Спасибо, что вы приносите свет в наш Храм. Если вам нужна вода, то можете взять ее там.

Оказывается, на территории Храма есть родник. А кувшин с водой – это специальный выдуманный способ доведения простой истины до мозгов через ноги и позвоночник.

Оказывается, каждый, кто приходил в этот Храм, считал себя умным, у каждого были свои амбиции. Чтобы выбить из людей все наносное, служители Храма придумали такой способ лечения высокомерия.

Там из автора выбрали всю дурь, он стал, как ребенок, радоваться жизни и наблюдать ее во всех ее проявлениях. На сороковой день он пришел к настоятелю и попросил остаться в Храме навсегда. Оказывается, практически все люди, пришедшие за лечением, обращались к настоятелю с такой просьбой. Однако настоятель Храма послал М.Норбекова в мир, нести людям истину здорового способа жизни.

Когда автор вышел на работу, он проверил метод лечения, который испытал на себе. Действительно ли суть лечения заключается в улыбке и прямой осанке? И в спортзале поликлиники они организовали занятия: пригласили пациентов-добровольцев и начали тренировать их. Занимались по часу-два в день – просто ходили по спортзалу с улыбкой, сохраняя прямую осанку. У многих стали проходить застарелые болезни: один отказался от очков, другой стал слышать, а ведь проблемы со слухом у него были с детства. Таким образом, было совершено фундаментальное открытие. После проведенного лечения у людей существенно улучшались психофизиологические показатели организма.

Метод лечения в данном случае предполагает генерацию положительных эмоций (которые предполагают открытость миру, его полное приятие) на фоне прямого позвоночника как анатомической предпосылки открытости (прямоты) человеческого организма.

Отметим, что в отличие от закрытой системы, открытые (диссипативные, нелинейные) динамические системы обнаруживают эффект притока энергии из внешней среды [см. *Пригожин, 1985*]. Чем более закрыт человек по отношению к внешней среде, то есть чем более развит в нем эгоцентрический принцип индивидуализма, тем более энергетически обесточенным он является. Можно предположить, что восполнять потери энергии такой человек может за счет разрушения объектов внешней среды, которые при распаде утрачивают присущую им бытийную целостность и излучают некую “субстанцию” (хронополе А.Й. Вейника или энергетическое поле времени Н.А. Козырева), поддерживающую данную упорядоченную целостность. Отсюда проистекает феномен вандализма и вампиризма, связанный с принципом эгоизма и эгоцентризма.

Приведем историю одного подростка, которая в полной мере иллюстрирует данное положение:

“Мать отмечает, что мальчик всегда был несколько замкнутый, больше любил играть с девочками и со всеми, кто им восхищался, много читал. С раннего детства обнаруживал большой музыкальный талант, участвовал в различных музыкальных конкурсах, занимал, как правило, призовые места. В школе учился хорошо, все схватывал на лету, к занятиям никогда не готовился, был очень сообразителен не только в занятиях, но и в практической жизни. С детства разговаривает на иностранных языках, хорошо знаком с поэзией и живописью.

Чем больших успехов он добивался в школе и в музыке, тем больше внимания ему уделяли учителя, тем больше они подчеркивали достоинства и таланты мальчика, не скрывая, что видят в нем вундеркинда и будущую музыкальную звезду. Ребенок находился все время в атмосфере восхищения им и постоянного выделения из среды “бездарных” сверстников. В связи с музыкальными успехами ребенка его выступления транслировали по телевидению, перед концертом за ним присылали персональную машину, и он, вызывая зависть и восхищение сверстников, торжественно отправлялся на концерт. Постепенно с годами в ребенке развилось самолюбие, неуважение к внешне менее способным, к “неудачникам”... В нем карикатурно развивалось стремление везде быть первым, чтобы окружающие воспринимали его как самого лучшего, самого уникального... Педагоги, отмечая многие неприятные стороны его характера, в первую очередь самовлюбленность, заносчивость и

эгоизм. единодушно подчеркивали талантливость ребенка...

В последние годы мать стала обращать внимание на неровный и неприятный другим характер мальчика... Ее тревожила крайняя взрывчатость мальчика, нетерпимость его к чужим мнениям и безудержности в реакциях. Из-за крайней вспыльчивости ребенка в классе прозвали "психом".

Об этой своей особенности мальчик рассказывает сам. Когда ему было 3-4 года, он однажды убил пролетающую муху и в то время, как она, мертвая, падала, вдруг испытал прилив сил, громадную радость, удовольствие, сходное с сексуальным. С тех пор как он убивал мух или насекомых, он испытывал такое состояние (когда же при этом подобных эмоций не появлялось, мальчик злился, становился суетливым, расторможенным, неуправляемым, упрямым, хмурым). Когда ему было 6-7 лет, он поссорился с одним мальчишкой и в драке стал душить его. В это время вдруг вновь испытал то состояние, которое было у него раньше и которое с годами становилось все более редким. Ощущая шею побежденного мальчика, он вдруг испытал радость, облегчение. После этого целый день ходил от впечатления от пережитого. В дальнейшем, когда он вспоминал эту историю, испытывал сильное и радостное душевное волнение. Чтобы вновь ощутить все это, ребенок старался каждый раз восстанавливать в памяти пережитое.

В 9-10 возрасте с ним произошла аналогичная история: подравшись в классе, он едва не задушил обидчика. Во время борьбы и именно тогда, когда он повалил противника и стал его душить, он вновь испытал сильное возбуждение. С тех пор как он видел этого мальчика, у него при одном только воспоминании о прошедшей драке, возникало сильное возбуждение...

В 12-летнем возрасте он подружился со сверстницей, много времени проводил с ней. Однажды они поссорились, и он в приступе ярости стал ее бить. Он испытывал в это время только злость, безотчетную ярость, никакого удовольствия не было. С тех пор он замечал, что возбуждение у него возникало только тогда, когда он дрался, душил, щипал мальчишек. Всякое возбуждение сопровождалось крайней яростью, во время которой он мог убить, задушить, теряя над собой самоконтроль, с очень большим трудом сдерживаясь..." [Буянов, 1986, с. 134].

Эгоцентрическое чувство (комплекс) собственной значимости выступает для человека определенной приспособительной реакцией, нужной для его развития и существования в искусственной социальной реальности (создающей условия для развития личностно-волевого начала человека). Однако в естественных экстремальных условиях, когда первую скрипку играет спонтанно-творческая, подсознательно-непроизвольная регуляция поведения, чувство собственной значимости, заставляющая человека "тянуть одеяло на себя", поражает самого человека, поскольку освобождает накопившуюся агрессию, разрушающую ее носителя и не позволяющую ему использовать спасительные ресурсы подсознательной регуляции поведения.

Так, ***изучение поведения людей в экстремальных ситуациях – кораблекрушениях – позволило сделать вывод, что те люди имели большие шансы для выживания, которые характеризовались меньшим чувством собственной значимости.***

Для иллюстрации данного вывода приведем результаты исследования американского психолога Фландерс Данбар, которая длительное время проводила исследования в травматологическом отделении одной нью-йоркской больницы, в результате чего подтвердился феномен, на который обратили внимание сотрудники страховых компаний: люди, по вине которых когда-либо произошел несчастный случай на дороге, снова попадали в аварию с гораздо большей вероятностью, чем те, кто никогда не переживал автомобильных катастроф. Ф. Данбар установила, что большинство "типов, предрасположенных к авариям", неосмотрительной ездой высвобождают свою агрессивность. Но еще важнее было ее открытие, что некоторые водители подсознательно стремились причинить себе боль, причина чего лежат в неосознаваемом, подавляемом чувстве вины и потребности быть наказанным [Dunbar, 1943].

Рассмотрим еще один факт: известен закон, гласящий, что "жертва несет свою долю вины (участия) за то, что с ней произошло, происходит или произойдет" [Таранов, 1997, с. 350]. Юристы отмечают, что есть люди, которые значительно чаще других становятся жертвами преступлений или загадочных случайностей. Среди водителей не менее 14 % попадают в различные дорожно-

транспортные происшествия чаще, чем в среднем все остальные водители. Некоторых людей несчастья преследуют буквально по пятам. Примером может служить сиднеец Джон Малнес, которого называют в Австралии самым несчастным человеком: дважды его кусали гадюки, трижды сбивали машины, четырежды – мотоциклы, семь раз он попадал под велосипеды.

И наоборот: количество пассажиров в поездах, попавших в аварию, в самолетах, на которых случились нештатные ситуации, несколько меньше, чем в среднем в благополучных поездах, что объясняется наличием не только людей "повышенного травматического риска", но и людей "пониженного травматического риска", которые, в отличие от первых, способны избегать трагических ситуаций.

Таким образом, люди так называемого "повышенного травматического риска" непроизвольно наносят себе увечья, когда ведут машину, попадая в аварию, или, например, когда несут кипяток, обливая себя этим кипятком, или тогда, когда режут хлеб острым ножом, который случайно режет палец своего хозяина...

Объяснить данный факт можно, если принять к сведению, что человек существует в двух противоположных модусах, соотносящихся с полевым и вещественными аспектами Вселенной:

- в **"континуально-полевом" подсознательно-автоматическом, характеризующимся непроизвольными реакциями,**
- в **"дискретно-вещественном" сознательно-волевом, характеризующимся произвольными реакциями.**

На уровне **подсознания** (поля) граница между человеком и миром, то есть между внутренним и внешним психофизиологическим пространством человека стирается, здесь внешнее одновременно является внутренним.

На уровне **сознания** (вещества) граница между внутренним и внешним присутствует как механизм, разделяющий внешний мир и личностно-эгоцентрическое, сознательное начало человека.

Агрессия человека по отношению к внешнему миру проявляется на уровне сознания, ибо на уровне подсознания взаимодействие человека с миром регулируется автоматически-непроизвольным образом, когда внешнее и внутреннее составляют одно целое, поэтому речь об агрессии (деструктивных действиях) здесь идти не может.

Но именно на уровне сознания, на уровне личности человека агрессия как таковая может существовать, ибо здесь внутреннее отделено от внешнего, и стремление внутреннего (личности человека как его самосознающего эгоцентрического начала) перекроить, изменить внешнее в том или ином направлении и можно назвать агрессивным стремлением, ибо всякое изменение чего-то есть разрушение его статуса кво. Известны несколько основных агрессивных сознательных отношения человека к внешнему миру – **критика, осуждение, зависть, злость, обида, презрение** – которые предполагают изменение объекта внешнего мира, по отношению к которому человек выражает данные состояния.

Представим себе, что человек как сознающее существо выбрасывает в мир негативное, несущее деструктивный заряд, отношение к тому или иному аспекту – человеку, жизненному обстоятельству, закону, группе людей, государству и даже мироустройству. В силу того, что любой электромагнитный заряд, в данном случае деструктивный заряд человеческой психики, формируется (локализуется) на границе раздела сред – то есть на границе, отделяющей внешнее (мир) и внутреннее (человека как самосознающего существа), то данный заряд будет существовать столь долго, сколь долго будет существовать эта граница, кристаллизуемая личностно-эгоцентрическим фактором **сознания** благодаря присущему ему однозначному "черно-белому" абстрактно-логическому мышлению, разделяющему все явления на противоположности, выстраивающему критико-аналитическое отношение человека к действительности.

В результате такого дискретизирующего, разделяющего реальность на внутренний и внешний мир состояния человек формируется как изолированная эгоцентрическая сущность, обладающая чувством собственной значимости, защищенная границей между внутренним и внешним, которая способна удерживать заряд агрессии по отношению к внешнему миру. Чем более значима и эгоистична внутренняя среда, тем более массивной должна быть граница, отделяющая внутреннее и внешнее, и тем больший заряд агрессии такая граница способна нести.

Однако человек не может долго поддерживать такое сознательно-эгоцентрическое состояние, разделяющее реальность на внутреннее и внешнее, поскольку такое деструктивно-атомизированное шизотимное высокоэнтропийное состояние требует привлечения энергии из внешней среды (зачастую за счет ее разрушения), что требует значительных социальных ресурсов (богатства и власти). По синусоидальному закону развития всего и вся, отмеченное сознательно-эгоцентрическое состояние должно постоянно сменяться противоположным состоянием, базирующимся на подсознательном пласте психики, тем более, что человеческая жизнедеятельность во многих случаях регулируется подсознательно-автоматическими, произвольными механизмами психики.

Так, например, человек пишет или управляет автомобилем “на автомате” (принцип положительной обратной связи). И если граница между человеком и внешним миром существует в основном в сфере его сознания (принцип отрицательной обратной связи), на основе которого и формируется его индивидуально-личностное, автономно-эгоцентрическое начало, то в сфере подсознания (или бессознательного), активного, например, во время управления машиной, данная граница практически отсутствует, как она отсутствует у животного, дикаря, маленького ребенка – у них главным регулятором поведения в природе и социуме выступают именно бессознательные механизмы психической деятельности.

И если человек, ведущий автомобиль, наполнен агрессией по отношению к объектам внешнего мира, то данная агрессия в состоянии доминирования бессознательного, когда функциональная грань между внутренним и внешним стирается (а граница между внутренним и внешним убирается) имеет тенденцию поражать самого человека, оказавшегося открытым внешней среде. Вся агрессия, локализованная во внешней среде в момент уничтожения границы устремляется вовнутрь и поражает самого человека – носителя и инициатора этой агрессии.

Если во многих жизненных ситуациях мы веряем свою жизнь своему подсознанию, когда делаем что-то совершенно неосознанно, то данное подсознание выступает нашим главным судьей. Мы можем обвариться, неся кастрюлю с кипятком, сломать ногу на ровном месте, “случайно” спровоцировать агрессию по отношению к себе со стороны окружающих, и, оказавшись в определенном месте в определенное время, стать жертвой якобы “несчастливого случая”.

Таким образом, психологические исследования людей, которые склонны к несчастным случаям, к различным травмам, увечьям, показали, что данная склонность проистекает из внутренней подсознательной установки нанести себе увечья. Понятно, что подсознание, интуиция, инстинктивный аспект человека, которые управляют его автоматизмами (например, когда он ведет машину, или несет кастрюлю с кипятком), в данном случае толкают человека на нанесение себе травмы, хотя сознательно он меньше всего этого желает. Причина формирования подсознательной установки на нанесение себе вреда кроется в том, что данный человек склонен критически-агрессивно относиться к внешнему миру. Повторим еще раз, что **подсознательная часть психики человека, в отличие от его сознательной части, не дифференцирует, не различает внутреннее и внешнее, “Я” и не-“Я”**. Именно поэтому агрессивное отношение человека к внешнему миру на уровне его подсознания означает, что в данном случае человек будет агрессивно относиться к самому себе. Причем, данная агрессивная ориентация формирует установку на поиск возможности причинить себе увечье и даже смерть. Именно в этом проявляется действие закона “возмездия”, или “справедливости”. Здесь действует **принцип координации внутреннего и внешнего**, который на Востоке звучит так: “что ты не принимаешь – тем ты и становишься”.

Отсюда корни принципа возмездия, кармического воздаяния за добро и зло, которые получили разработку в книгах С. Н. Лазарева [Лазарев, 1994–2006]. Он отмечает, что каждая агрессивная мысль, каждое разрушительное деяние человека, каждая негативная эмоция, проистекающая из мотивационной установки на уничтожение (или любое изменение, ибо изменение, как учит синергетика предполагает уничтожение) того или иного объекта внешней среды включает механизмы собственного уничтожения, которое реализуется на “причинно-кармическом” уровне бытия, то есть на квантовом его уровне, где внутреннее и внешнее, как учит квантовая физика, не дифференцируются.

Интересно, что стресс вызывает увеличение агрессии человека (наблюдается мощный выброс в кровотоки “гормонов агрессии” – катехоламинов, прежде всего адреналина, при этом концентрация катехоламинов в крови превышает обычную во много, иногда десятки, раз. [Селье,

1960, 1972]). Это может сопровождаться деструктивным поведением, что на "тонком" уровне (непроизвольной психической активности) приводит к поражению самого человека.

Отметим, что человеку с мощным личностно-эгоцентрическим комплексом, способным аккумулировать большие массивы агрессии, тяжело входить в непроизвольно-спонтанное состояние **медитации** (как, и вообще, тяжело использовать синтетические ресурсы подсознания, инициирующие **творческую деятельность**), поскольку в этом состоянии стирается грань между внутренним и внешним, что освобождает заряд агрессии, устремляя его на медитирующего.

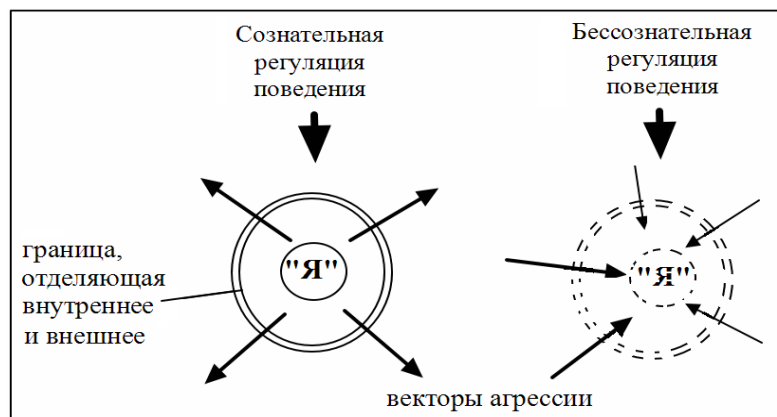


Рис. 75. Иллюстрация феномена людей повышенного травматического риска

Чем глубже человек погружается в состояние медитации, тем более прозрачной становится граница, отделяющая его "Я" от внешней среды, тем большие массивы агрессии устремляются в сферу "Я", разрушая эту сферу, что часто приводит к психическим заболеваниям как ситуации, в которой человеческое "Я" утрачивает конституирующую его границу, вместе с чем утрачивается и механизм самоидентификации, что приводит к шизофренизации – "**расщеплению личности**".

Этот процесс иллюстрируется рисунками, на левом из которых изображен стабильный статус "Я", на правом – его дефокализация и разрушение в результате нарушения границы, отделяющей внутреннюю реальность от внешней.

Такой возврат агрессивной энергии к своему генератору вызывается явлением резонанса, о котором **С.М.Данченко** пишет следующее:

"Еще теософы указывали, что "злые чувства и мысли" должны найти в "аур" перцепиента родственные себе "вибрации". Собственно говоря, исходящий от индуктора эмоциональный заряд является не более, чем катализатором, усилителем определенных процессов, уже присутствующих в перцепиенте. Если в "витальном теле" перцепиента отсутствуют вибрации, родственные по духу вибрациям, привходящим извне, то последние вообще не смогут на него подействовать..."

"Вот почему говорят, что чистые сердца и ум – наилучшие защитники от любых вражеских наскоков, ибо такие чистые сердце и ум создают витальное и ментальное тело, неспособное откликаться на низкие вибрации. Если злобная мысль, посланная со злобным намерением, ударится о такое тело, она только рикошетирует от него (причем с силой, пропорциональной той энергии, с которой она на вас налетела) и помчится обратно по магнетической линии наименьшего сопротивления – то есть по только что проторенному пути – и ударит в своего создателя; а так как он имеет в своем витальном и ментальном телах материю, сходную с материей порожденной им мыслеформы, он подвергается действию ответных вибраций и терпит уничтожительные последствия, которые он намеревался навлечь на другого. Так "проклятия возвращаются в свой родной курятник". Отсюда также вытекает, что ненависть и недоброжелательность к хорошему и высокообразованному человеку имеет очень серьезные последствия: направленные против него мыслеформы не могут причинить ему вред – они отбрасываются назад и обращаются против их создателя..." Однако "до тех пор, пока в ментальном теле человека остаются какие-то грубые виды материи, связанные со злыми или эгоистическими мыслями, он открыт для нападения со стороны тех, кто желает ему зла" [см.: Лазарева, 1995, с. 131-132].

В связи с этим приведем несколько примеров из книги П.Вайнцвайга **"Десять заповедей творческой личности"**.

"Одна женщина зарабатывала себе на жизнь, давая уроки хореографии в подвале своего дома. Хотя ее уроки вряд ли могли кому-либо помешать или ущемить чьи-то права, соседи пожаловались в муниципальный совет, утверждая, что она нарушает общественный порядок. В результате муниципальный совет запретил ей давать уроки на дому. Лишенная возможности зарабатывать уроками на жизнь, но не потерявшая стремления поделиться своими способностями и любовью к хореографии с людьми, эта женщина предложила свои услуги одной из больниц – в палате для престарелых. Ей предоставили такую возможность, и в течение нескольких лет она с большим успехом обучала музыке и элементам танцев пожилых пациентов этой больницы. Ее так вдохновила эта работа, что она написала о ней целую книгу – книга стала бестселлером, а автор – знаменитостью. Таким своеобразным актом самопожертвования – самоотверженное желание принести свой талант на службу больным пожилым людям – эта женщина нашла для себя новую и выгодную деятельность. Если мотивы истинны, жертва всегда даст достойные плоды, и тот, кто принес ее, "улучшит себя" (вспомним латинский корень слова "жертвенность"). Разумно подходя к жертвенности, вы тем самым развиваете Силу Личности. За жертвой всегда следует успех, более того, успех заложен в самом акте жертвоприношения. Успех вообще может появиться даже раньше, как своего рода аванс, но этот аванс следует рассматривать как долг, который так или иначе придется возвратить. Поиск своей настоящей работы, своей миссии, своего истинного призвания надо начинать "здесь и сейчас". Если вы с самого начала правильно сумеете оценить ваше положение в данный момент, полностью отдадитесь тому, чем вы занимаетесь, будете держать ухо востро и не упустите открывающихся перед вами возможностей, вы обретете свое истинное призвание. Невозможно заглянуть за угол, топчась на одном месте. Но в нашем стремлении к идеалу, в нашей решимости приносить жертвы, в проявлении мужества, сострадания и терпения, в рыцарском, благородном единоборстве с трудностями, которые поджидают нас на пути, мы предвкушаем и "притягиваем" к себе "неотвратимые" возможности".

П.Вайнцвайг заключает:

"Без милосердия мы не можем освободить себя из застенков прошлого. До тех пор пока мы не простим наших родителей и других наставников, мы эмоционально пребываем в долгу. Этот долг будет связывать нас в будущем ничуть не меньше, чем те долги, которые мы делаем, обращаясь за ссудами в банк или к ростовщикам. Если же говорить о чувствах, то они приносят неизмеримо большие проценты и выплачиваются они в валюте страданий и неудач. Однажды вечером я пошел прогуляться с моей девятилетней дочерью. Разговорившись, она вдруг заметила: "Когда-нибудь я напишу книгу и назову ее *"Я прощаю мое прошлое"*". Я не сразу постиг глубину ее слов. Наше чувство вины за то, что мы сделали или не доделали в прошлом (и даже за то, что от нас никак не зависело), подобно тяжелой железной решетке, которой мы сами наглухо загораживаем от себя светлое окно в будущее. Чтобы снять эту решетку, мы должны отыскать в своей душе что-то светлое и простить не только родителей и других наставников, но и самих себя. Халил Гибран заметил однажды, что, "если мы признаемся в своих грехах друг другу, мы все и ужаснемся, и посмеемся, увидя, как эти грехи схожи". Такое своеобразное милосердие освободит нас от бремени прошлого и от чувства вины, такое милосердие служит основой наших будущих творческих успехов. В своих дневниках бывший генеральный секретарь ООН Хаммаршельд писал: "Милосердие – это осуществление детской мечты о чуде, благодаря которому разбитое становится вновь целым, а грязное – чистым".

В связи с этим отметим, что **повышает энергию человека творчество как надситуативный акт по созданию целостных смыслов, ибо в этом случае смысл как целостная системная сущность обнаруживает системные свойства, Целого, не присущие отдельным элементами системы (Целого). Таким образом, творческая активность понижает энтропию природных сред.**

В целом, творчество обнаруживает состояние **спонтанности сознания**. Как пишет А.П. Дубров в книге "*Когнитивная психофизика*" (2006), это состояние реализуется в процессе трансцендирования в надличностное пространство трансперсонального состояния сверхсознания, пребывание в котором позволяет человеку пережить свою сопричастность **Целому**, прикоснуться к истокам Вселенной.

Данный вывод находит подтверждение в информационной теории эмоций П. В. Симонова, согласно которой человеческие эмоции проистекают из недостатка актуальной информации об окружающем мире. И если дефицит информации есть выражение ситуативной неопределенности (что порождает у человека состояние неуверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне), то неопределенность мира как в большом, так и малом рождает эмоциональные реакции, могущие порождать фрустрации и стрессы – главный бич нашего существования, если данные стрессы приобретают хронический характер: когда, как показали исследования, хронические стрессы приводят к преждевременному старению организма [Фролькис, 1988, с. 118]. К этому же результату приводит и **злость как элемент стресса**: ученые США и Великобритании установили, что злоба и враждебность значительно ускоряют процесс старения человеческого организма. Кроме того **ложь** и неискренность также подрывают здоровье человека, поскольку вызывают микрострессы (ложь часто вызывается жизненными проблемами, которые приводят к стрессам).

"Агрессия всегда сопровождается приступом страха, а страх может перерасти в агрессию. Самые разнообразные опыты на животных показали, что это так. Если на группу животных нагонят страх, они становятся агрессивнее. То же происходит и с толпой людей или обществом в целом. Агрессивнотрусливое состояние – самое опасное...

У сильновооруженных животных – сильная мораль. Конфликтую, два самца ядовитой гадюки тягаться, кто встанет выше, и пытаются уронить ("унизить") друг друга, но не раскрывают пасти. Более того, они так уверены в соблюдении правил поединка, что нередко поворачиваются затылком к пасти противника, не боясь быть укушенным...

При агрессивной стычке животное, оценившее противника как более крупного, признает психологическое поражение, и дальнейшей борьбы может не быть – один уступает другому. Если же дело доходит до борьбы, то у очень многих видов цель ее – унизить противника в самом прямом смысле этого слова: повалить или бросить на землю. Падение может сопровождаться физическим ущербом, но может быть и совершенно безболезненным, как у роняющих друг друга змей. Все равно это – поражение, и проигравший уступает. У человека примерно тот же набор программ (вспомните, что маленькие дети больше борются, чем бьют друг друга), но они ритуализованы слабо. В спорте борьба воспроизводится по всем правилам, а обыденная драка двух мужчин происходит с нарушением врожденных запретов и выглядит по сравнению с поединками некоторых животных и спортивной борьбой безобразно. Это потому, что человек в натуральном виде – слабо вооруженное животное, и мораль у него, соответственно, слабая. Мы должны всегда это ясно понимать: человек напридумывал много страшных орудий убийства и стал необычайно вооружен, оставшись в то же время по своим инстинктам тем, чем были его предки. Беда человека не в его агрессивности, а в слабой моральной оснастке ее...

Что делает проигравший? Прежде всего он "складывает оружие" – шипы, хохлы, когти, зубы, рога – прячет их, чтобы не пугать победителя. Сам преуменьшает свои размеры – с той же целью. Маленький, согбенный, безоружный противник не страшен. Страх покидает победителя, а с ним кончается и агрессивность. Многие животные падают и переворачиваются брюхом вверх – унижают себя как можно сильнее. Человек выражает разную степень покорности, опуская голову, кланяясь, падая на колени и, наконец, валяясь в ногах...

Систему инстинктивных запретов, ограничивающих поведение животных, этологи, вслед за Лоренцем, называют естественной моралью. Она тем сильнее, чем сильнее от природы вооружено животное...

Хорошо вооруженные животные могут долго угрожать друг другу, а когда один из них устанет, он резко меняет позу, подставляя противнику для коронного боевого удара самое незащищенное место. Моральный запрет срабатывает у победителя как удар тока: весь его гневный пыл испаряется, он отворачивается от противника и прячет оружие. Так гордый

мальчишка, чувствуя, что он проиграет стычку, вдруг закладывает руки за спину, поднимает лицо к победителю и кричит: "На, бей!" В отличие от волка или змеи человек в ответ может и ударить...

Проанализировав много видов, Лоренц более 50 лет назад сделал потрясающий по простоте вывод: у сильного животного бывает сильная мораль, у слабого – слабая. Человек по своей естественной истории – очень слабо вооруженное животное, даже укусить (в отличие от обезьян) и то толком не может. Поэтому у человека изначально слабы инстинктивные запреты, слаба естественная мораль. Безоружный мужчина не может в стычке нанести существенного ущерба другому: один устанет бить, а другой всегда может убежать. Врожденные запреты у человека соответствуют этому. Но впоследствии он начал создавать и совершенствовать оружие и стал самым вооруженным видом на Земле. Мораль же почти не изменилась. Потому что оружие мы совершенствуем с помощью разума, который способен прогрессировать стремительно, а врожденные запреты совершенствует естественный отбор, работающий неизмеримо медленнее. Беда человека не в его высокой агрессивности, а в его недостаточной изначальной моральности...

Если бы какой-то вид имел очень сильную мораль и неукоснительно соблюдал все заповеди, он был бы плохо приспособлен к среде, которая отнюдь не так идеальна, чтобы выполнялись моральные запреты. Поэтому животные имеют обходные пути: есть условия, когда запрет можно и нарушить (инстинкт как бы говорит: "нельзя, но если очень надо, то можно"). Так что наряду с запретами животное знает и как украсть чужое, и как отнять, и как бить слабого, и даже как убить...

Самый общий из таких обходных путей – разделение всех на "своих" и "чужих". В отношении первых запреты действуют очень сильно, а в отношении чужих – слабее или даже вообще снимаются. Животное обычно хорошо знает "своих" – это могут быть родители, братья и сестры, партнеры по стае, обитатели общей территории и т. п.

У человека программа "научись узнавать своих" начинает действовать очень рано. Уже в возрасте нескольких месяцев ребенок начинает "своим" улыбаться, а на чужих хмурит брови, делает рукой движение "прочь!", кричит. И позднее этот поиск продолжается. Разделите детей на несколько дней на две группы по любому признаку – и тотчас начинают считать компаньонов по группе "своими", а другую группу – чужой. И тут же по отношению к чужим начнут проявлять агрессивность и нарушать моральные запреты. К сожалению, мы поддаемся воздействию этой программы всю жизнь, выделяя "своих" – однокашников, соседей, сослуживцев, земляков, единоверцев – и так без конца. На этой программе нас ловят демагоги, натравливая на людей иного облика, класса, культуры, национальности, религии, взглядов. В наши дни всякий мой соотечественник может ежедневно видеть по телевизору, как правы были этологи, всегда утверждавшие, что разделение людей на "наших" и "ненаших" – преступно, ибо оно снимает в человеке инстинктивные запреты не наносить ущерба ближнему, а освобожденный от них человек не просто жесток, он изощренно жесток. Этологический смысл призыва Христа к всеобщей любви (в первую очередь не "своих") в том, чтобы лишить врожденную программу материала для поиска чужих" (*В.Р. Дольник, "Этологические экскурсии по запретным садам гуманитариев", 1993*)

Таким образом, страх и злость, садизм и мазохизм идут рука об руку, поскольку все они вызываются одним агентом – стрессом. Так, страх, вызванный стрессом (ситуацией неопределенности), закономерно переходит в злость, как и боль, которая причиняется живому существу, вызывает в нем состояние злости, приводящей к насилию.

Садизм также вызывается стрессом, поскольку садизм генерируется неопределенностью и страхом, отнимающим энергию, что приводит к ответной реакции – злости, агрессии, актам вандализма, разрушения, извлекающим энергию из разрушаемых объектов, что приводит к удовлетворению садиста, таким образом восполняющем свою утраченную энергию. При этом, как правило, садист может разрушать и себя, что приводит к мазохизму.

Итак, именно творчество снимает многочисленные стрессы, имеющие информационный характер, поскольку творчество предполагает открытость неопределенности, хаосу, абсурду. При этом существа, в которых развитой поисковый механизм, который является существенным для

процесса творчества, характеризуются эмпатийностью, минимальной агрессивностью относительно своего окружения и сензитивностью к потребности помочь другим. Следовательно, творчество и альтруизм положительно коррелируют друг с другом. При этом творчество является основой развития эмпатийных качеств личности, способности понимать точку зрения другого человека, формирования непрагматичекой духовной ценностно-мировоззренческой ориентации личности.

Интересно, что, как отмечала академик РАН и РАМН Н.П. Бехтерева, когда она и ее сотрудники пытались постичь глубокие структуры мозга (впервые в СССР ученый применила способ долгосрочного вживления электродов), то заболели и чувствовали себя так плохо, что ни на какие исследования сил не было. Однако стоило только прекратить эксперименты, тут же возвращались бодрость и здоровье. Видимо, природа и Бог не позволяют человеку внедряться в тайны мозга с целью манипуляции.

Агрессивность человека реализуется на уровне его подсознания, ресурсы которого могут использоваться в педагогическом процессе, который может опираться на книгу Джона Кехо "*Подсознание может все!*". В ней автор разработал систему исполнения желаний на основе энергии человеческой мысли:

"Все по сути своей является энергией, и, размышляя, вы оперируете огромным объемом этой энергии в быстрой, легкой и подвижной форме – в форме мысли. Мысль постоянно стремится обрести форму, тяготеет к внешнему проявлению, стараясь найти свое выражение. Стремление и способность материализоваться в виде своего физического эквивалента заложена в ее природе. Обычные человеческие мысли подобны искрам костра. Обладая сущностью и потенциалом пламени, они обычно быстро исчезают. Просуществовав лишь несколько секунд, они улетают ввысь и там мгновенно сгорают.

Единичная мысль не обладает большой силой, но, многократно повторяя, ее можно сконцентрировать и направить, увеличить ее силу. Чем больше число повторений, тем большую силу и способность к выражению приобретает мысль.

Слабые и разрозненные мысли – слабые и разрозненные силы. Сильные и сконцентрированные мысли – сильные и сконцентрированные силы".

Таким образом, успех человека зависит от его умения и постоянной практики облачения в конкретные образы свои желания. Автор приводит пример Арнольда Шварценеггера, который рассказывает о себе так:

"Еще совсем маленьким мальчиком я мысленно представлял себя таким, каким мне бы хотелось быть. В своих мыслях я никогда не сомневался, что стану именно таким. Мозг поистине уникален. Еще до присвоения мне первого титула "Мистер Вселенная", я уже воображал себя побеждающим в этом турнире.

Главный приз был моим. Я столько раз мысленно выигрывал его, что уже не сомневался, что так оно и будет. То же произошло и с моей карьерой в кино. Я представлял себя талантливым актером, зарабатывающим много денег. Я буквально чувствовал успех и ощущал его вкус. Я просто знал, что это произойдет".

Книг, подобной "*Подсознание может все*", написано множество. В них описываются различные алгоритмы работы человека со своими сознательно-подсознательными ресурсами. Одна из главных идей данных книг – для достижения цели человек должен визуализировать эту цель, облекать ее в энергию своих мыслей, привлекать ресурсы подсознания и т.д.

Данный механизм настолько же эффективный, настолько же и неэффективный, поскольку здесь мы, с одной стороны, обнаруживаем парадокс квантовой физики *Наблюдатель*, согласно которому человек инициирует реальность благодаря одному своему присутствию.

Однако, с другой стороны, **данный принцип действует, если "наблюдающий человек" обладает достаточным потенциалом энергии, которая "искривляет" поле событий в нужном ее носителю направлении.** Наличие же энергии определяется уровнем открытости человека миру, что, в свою очередь, зависит от того, насколько человек позитивно воспринимает этот мир, то есть принимает его. Критика мира и его элементов, стремление изменять и разрушать реальность предполагает отгораживание человека от мира, а следовательно приводит к значительному ослаблению энергии этого человека. Как писал Мартин Лютер Кинг-младший, "*Ненависть*

парализует жизнь; любовь освобождает ее. Ненависть вносит в жизнь беспорядок, любовь – гармонию. Ненависть погружает жизнь во тьму, любовь освещает ее".

Поэтому все системы достижения успеха, которые можно условно назвать "подсознание может все", эффективны при одном условии – наличии высокого уровня энергии у стремящегося этот успех обрести. Что же касается условий повышения энергетики у человека – об этом повествуется в предыдущих главах.

В связи с этим остановимся на **триадной модели психической реальности**. Общий анализ науки и философии как форм общественного сознания позволяет сделать вывод, что мир един и устроен по единым принципам, имеет единую глубинную фрактально-голограммную структуру, состоящую из трех элементов (двух полярных и одного нейтрального): **контитуального** (поля, не имеющего массы покоя и конкретной локализации в пространстве и времени, то есть существующего как бы везде и нигде), **дискретного** (вещества, имеющего массу покоя и конкретную локализацию в пространстве и времени) и **нейтрального** (физического вакуума – промежуточная сущность, интегрирующая представленные полярные принципы).

Подобным же образом и человек познает и осваивает мир триадным способом: **чувственным** (то есть правополушарным, связанным с подсознательными механизмами ВНД), **рациональным** (то есть левополушарным, связанным с сознательными механизмами ВНД) и **медитативным** [Урманцев, 1993], который, как свидетельствуют энцефалографические исследования, реализуется на основе функционального синтеза, гармонии полушарий [Murphy, Donovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977] и реализует сверх-сознание [Симонов, 1987] механизмы ВНД.

Сознание отражает мир по однозначному абстрактно-логическому алгоритму, отвечающему природе вещества, имеющего конкретную структуру и уровень сложности, что реализуется как информационный процесс, имеющий известные ограничения, например запоминание по принципу 7 ± 2 .

Подсознание же отражает мир по многозначному эмоционально-предметному принципу поля, не имеющего структуры и обладающего минимальной сложностью, что реализуется как энергетический процесс, не имеющий ограничений в пространстве и времени.

Сверх-сознание отражает мир по парадоксально-нейтральному принципу, который позволяет целостно и без ограничений получать любую информацию и энергию и трансформировать их друг в друга в любой точке пространства и времени.

Таким образом, **подсознание** и **сверх-сознание** как нейтрально-полевые сущности "могут все", в частности координировать и согласовывать поведение человека и факторы/события окружающей его космосоциоприродной реальности в соответствии с принципом причины-следствия, который охватывает не только сугубо материальные, но и духовно-ментальные процессы. Одним из результатов такой координации выступает закон возмездия-воздаяния, согласно которому негативными/деструктивными действиями человека, за которые он неизменно получает расплату, выступают не только его негативные поступки, но и негативные мысли, намерения, эмоциональные реакции.

Акты воздаяния за зло (разрушение) и награждение за добро (жертвенность) реализуются благодаря подсознательно-сверхсознательным механизмам регуляции человеческой жизни.

Именно поэтому в поездах, которые попадают в крушения, в среднем находится меньше пассажиров: некоторых пассажиров спасает их подсознание, например, обеспечивая опоздание на аварийный поезд.

Подсознание не всегда спасает человека от неприятностей, но иногда и инициирует такое стечение событий, благодаря которым человек встречает возмездие за те или иные разрушительные действия и мысли, иногда даже приводящее к смерти.

Приведем **несколько примеров**.

Исследование проблемы рака позволяет сделать вывод, что одной из духовно-ментальных причин этого заболевания является длительное и зачастую вялотекущее состояние обиды, которому подвержен человек. Это состояние приводит к стойкому и постоянному падению энергетического тонуса, что и инициирует заболевание, иногда оканчивающееся смертью обиженного человека. При этом человеческого подсознания как организатора данного трагедии мало заботит смерть своего патрона, поскольку оно ориентируется на более широкий контекст бытия и не замыкается узкими

рамками физического тела. В этом случае для подсознания/сверх-сознания гораздо важнее оказывается смерть человека (от рака), поскольку смерть предотвращает распада его личности. К этому распаду приводит длительная обида на конкретного человека, которая, как правило, может отягощать данное состояние посредством расширения этой обиды до обиды и претензии человека на свою судьбу, все человечество, а иногда – и все мироустройство.

Бывает, что наказывают человека не за прямую агрессию и разрушение внешнего мира (или себя), а за неправильное к нему отношение. Так, в одной семье воспитывают мальчиков. Родители – высококультурные люди, вознамерившиеся развить в своих детях многие таланты, что, по мнению родителей, позволит детям надлежащим образом подготовиться к нашей жестокой жизни. И это родителям во многом удается. Однако воспитание детей ограничивается в основном материальным миром и прагматическими жизненными целями, на которые и ориентируют родители своих мальчиков. Детям при этом не прививают парадоксально-мистическое мировосприятие, не рассказывают им о Высшей Реальности – Боге. И это несмотря на то, что в раннем возрасте детское население нашей планеты воспринимает мир через призму сказки и чуда. Лишение этого чуда в раннем возрасте осуществляется нашими родителями не только путем ограждение своих детей от сказок, но и благодаря материалистической интерпретации сказок, если таковые окажутся в книгах, которые читают дети. А ведь в Библии одним из самых страшных грехов человека выступает грех против "малых сих": "А кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему жерновный камень на шею и бросили его в море" (*Марк. 9:42*).

В данном случае малые дети, естественным образом верящие в чудо (Бога), могут лишаться людьми (родителями) этой своей прерогативы, что приводит к постепенной демонизации детей. И отвечают за это в данном случае родители. Именно поэтому они и могут болеть: болезнь как полезная приспособительная реакция организма в данном случае лишает родителей возможности уделять своим детям много прагматически ориентированного внимания, что уменьшает степень "загрязнения" мальчиков материальными жизненными ценностями.

С другой стороны, подсознание может делать людей успешными, то есть помогать им ориентировать в мире и выбирать успешные поступки, принимать успешные решения.

В связи с этим приведем несколько примеров из книги П.Вайнцвайга *"Десять заповедей творческой личности"*.

"Невротическая потребность в признании и одобрении – серьезное препятствие на пути развития уникальности человеческой личности в работе, жизни и любви. Берущее начало еще в древних ритуалах, тяготение к конформизму (весьма распространенное и в наши дни) чрезвычайно опасно и разрушительно. Многим кажется, что они обретут покой и безопасность в толпе. Но если толпа мчится к пропасти, то чего стоит иллюзия подобного ощущения? Мой приятель, живший на ферме, держал цыплят. Через каждые два-три дня он входил в курятник с длинной палкой, увенчанной на конце петлей. Цыплята пищали и бросались врассыпную. Однако приятелю моему всегда с легкостью удавалось поймать пару цыплят, чтобы зажарить их себе на ужин. Однажды какой-то цыпленок выбрался из курятника, проскользнул под изгородью и взлетел на балкон большого старого дома, где и уселся на деревянных перилах с решимостью смертника. Он просидел там весь день, ночь и следующий день. Тут мой приятель решил, что такое проявление воли и воображения означает, что цыпленок явно продвинулся по эволюционной шкале – от "потенциальной пищи" до "живого существа", которое стоит приручить. Цыпленок удостоился имени Кларабель и дожил до зрелого возраста, питаясь отборной пищей и пользуясь вниманием восхищавшихся им гостей. Вот вам наглядный пример: даже цыпленок понял, что в толпе нет спасения".

"В 20-х годах нашего века французский врач Эмиль Кюи прославился на весь мир открытием метода лечения многих болезней, основанного на позитивном мышлении и аутосуггестии (самовнушении). Его книга *"Управление собой с помощью сознательной аутосуггестии"* стала классикой и принесла колоссальную пользу многим людям во всем мире. Одним из них оказался Роберт Мюллер, которому книга доктора Кюи помогла ускользнуть от фашистов и тем самым попросту спасла жизнь.

Доктор Роберт Мюллер работал в ООН почти со дня основания, принимал активное участие в борьбе за мир и международное сотрудничество. Он не раз был ответственным за решение сложных проблем координации деятельности специальных отделов ООН и участвовал в разработке программ мирного сосуществования. Он поддерживал тесные дружеские отношения с бывшим генеральным секретарем ООН У Таном и осуществлял дипломатические миссии во всем мире. Позднее он стал секретарем Совета ООН по экономике и социальному сотрудничеству – одного из главных органов Организации Объединенных Наций. Я встречался с Робертом Мюллером, и он произвел на меня впечатление доброго, оптимистичного, вдумчивого и высокообразованного человека.

Доктор Мюллер, сын шляпных дел мастера, вырос в Эльзас-Лорейне. В годы второй мировой войны, находясь в рядах борцов французского Сопротивления, он совершил фантастический по своей дерзости побег из здания, в котором работал, когда гестапо в буквальном смысле перекрыло все выходы. Роберт Мюллер описывает эти драматические события в своей книге "Более всего они научили меня счастью". Во время войны, будучи студентом Гейдельбергского университета, Мюллер подружился с югославским студентом Славко Босняковичем, высоким, симпатичным, аристократической внешности молодым человеком лет тридцати от роду. Однажды, возвратившись в университет после Рождества, проведенного с семьей во Франции, Мюллер был крайне опечален, узнав, что его друг заболел тяжелой формой туберкулеза. Он сразу навестил Босняковича в больнице. Несмотря на тяжелое состояние, молодой югослав сохранял спокойствие и оптимизм. Он попросил Мюллера взять в библиотеке для него книгу доктора Эмиля Кюи "Управление собой с помощью сознательной аутосуггестии" и принести ее как можно быстрее в больницу. На следующий день Мюллер нашел книгу и успел прочитать ее, прежде чем отнести больному другу. Мюллер обнаружил, что Кюи (французский терапевт) прославился на весь мир своим новым методом лечения различных заболеваний, основанным на вере и воображении пациента. Среди различных рекомендаций Кюи относительно здоровья и бодрости духа была одна предельно простая. Обращаясь к самому себе, человек должен начинать и заканчивать каждый свой день простой фразой: "Я чувствую себя все лучше и лучше". Можно было произвольно добавлять к этой фразе и другие "оптимистично окрашенные" слова, например: "...а сегодня превосходно", и т.п. Такой аутотренинг основывается на идее Кюи о необходимости веры в себя, в свои возможности. К огромному удивлению врачей, тяжелобольной Боснякович в течение нескольких недель выздоровел и выписался из больницы. Весь следующий год Мюллер в своей ежедневной тренировке использовал советы Кюи, что и спасло его в один из тяжелейших дней жизни. В 1943 году Мюллер под именем Луи Паризо устроился на должность администратора во французский радиокоммуникационный центр, расположенный в здании бывшего отеля в Виши. Таким образом, он получил уникальную возможность предупреждать борцов Сопротивления о готовящихся рейдах гестапо. Однажды в своей комнате он обнаружил, что кто-то рылся в его вещах. Он сразу же заподозрил неладное и обратился к хозяину отеля, чтобы узнать, кто заходил к нему. Хозяин вспомнил, что у него в номере работали двое электриков, но это не рассеяло подозрений Мюллера. И он не ошибся.

На следующее утро позвонил швейцар и сказал, что его хотят видеть трое господ, интересующихся его другом Андрэ Ройе. Мюллер попросил швейцара ненадолго задержать их, а потом проводить в его кабинет на втором этаже. Когда он услышал имя Ройе, его охватила дрожь: буквально накануне он получил известие о том, что его старый школьный товарищ Ройе арестован немцами во время облавы в Страсбургском университете. Мюллер попросил секретаршу встретить посетителей, расспросить о цели их визита и позвонить ему в соседний кабинет, сделав при этом вид, что звонит своему коллеге, разыскивая Мюллера. Вскоре в кабинете Мюллера раздался звонок, и он узнал, что его разыскивает гестапо. Он даже слышал в трубке, как кто-то с сильным немецким акцентом кричал на его секретаря: "Не скажешь, где прячется Паризо, – расстреляем!.." Чтобы хоть как-то выиграть время, Мюллер решил спрятаться на чердаке отеля. Перед этим он успел связаться с одним из своих товарищей по Сопротивлению, который ухитрился пробраться к нему, но сведения, принесенные им, были

крайне неутешительны: выбраться из отеля было практически невозможно. В отеле орудовало полдюжины гестаповцев, которые методично прочесывали все здание в спокойной уверенности, что скоро найдут свою жертву. Все выходы из отеля были перекрыты, а у главного входа стоял полицейский фургон. И вот Мюллер остался один в, казалось бы, безвыходной ситуации. Вдруг он вспомнил доктора Кюи и подумал, что сейчас как раз настал тот момент, когда теория этого ученого будет подвергнута настоящему жизненному испытанию. Он постарался направить свои мысли в позитивное и оптимистическое русло. Он расслабился и почувствовал, что начинает получать некоторое удовольствие от своего "приключения". В приятном возбуждении он стал думать о том, как одурачить гестаповцев и выбраться из этого здания.

Теперь, пребывая в прекрасном расположении духа и уверенности в успехе, он смог спокойно обдумать свои действия, не испытывая панического страха перед возможной неудачей. С ясной головой он тщательно проанализировал возможные варианты, не исключая ареста и даже гибели. Сейчас Мюллер уже не боялся смотреть правде в глаза, он чувствовал себя раскрепощенным и свободным, для того чтобы найти выход из создавшейся ситуации. "Должен же быть, – думал он, – хоть какой-то, пусть мизерный, но шанс!" – И начал представлять себе психологию гестаповцев и их возможные действия. Основываясь на их уверенности в том, что он будет прятаться до последнего момента, Мюллер решил сделать самый неожиданный ход – отправиться прямо навстречу гестаповцам. Он изменил, насколько это было возможно, свою внешность – намочил волосы и расчесал их на косой пробор, снял очки, закурил сигарету (чтобы выглядеть максимально естественно и спокойно), взял под мышку несколько старых папок и, приготовившись к решительным действиям, вышел из своего укрытия.

На третьем этаже он лицом к лицу столкнулся с несколькими офицерами гестапо. Спустившись на второй этаж и видя все, как в тумане (потому что был без очков), он наткнулся на толпу служащих, которых заставили покинуть кабинеты. В центре этой толпы несколько гестаповцев допрашивали его секретаршу. Мюллер направился прямо к ним. Коллеги поняли его намерение и стали громко разговаривать, чтобы усилить общую неразбериху. Мюллер спросил у секретарши, в чем дело. Та спокойно ответила: "Эти господа ищут месье Паризо". Изобразив на лице удивление, Мюллер сказал, что несколько минут назад видел Паризо на четвертом этаже. Фашисты бросились наверх.

Мюллер спустился в подвал, откуда можно было пройти в гараж для велосипедов. Он выбрал самый лучший велосипед и поехал на явочную квартиру, где и прятался последующие несколько дней, пока гестапо не прекратило его поиски. Вскоре Мюллер вступил в активную группу Сопротивления, а позднее узнал, что немцы так тщательно искали его, что даже перетряхнули все старые ковры, хранившиеся на чердаке отеля. Более того, у них, оказывается, была его фотография".

Одна из целей **школы Норбекова** – развитие подсознания и использование его ресурсов. Человек, открытый посланиям своего подсознания, человек, который может правильно интерпретировать эти послания, получает огромную власть над событиями. Приведем **два примера**.

"Один мужчина, который окончил полный курс школы Норбекова, как-то, возвратившись домой, обнаружил, что потерял ключ от своей квартиры и не может в нее попасть. Будучи специалистом по скалолазанию, этот мужчина легко проник на балкон своей квартиры, а потом и в саму квартиру. При этом мужчину осенило: можно открыть фирму помощи людям, оказавшимся в подобной ситуации, ведь в большом городе несколько десятков людей сталкиваются с данной проблемой каждый день. Заняв деньги и зарегистрировав фирму, данный мужчина занял неиспользованный сегмент сферы услуг и стал богатым и счастливым.

Как-то к Норбекову обратилась женщина, проходящая тренинги в его школе. Женщина жаловалась на безденежье и нехватку жизненных ресурсов. Норбеков послушал и потом его осенило. Он изрек: продавай самолеты, десять процентов прибыли – мне". Каково же было удивление Норбекова, когда через год женщина опять пришла к нему. Теперь уже не как просительница. Она принесла пачку денег – причитавшиеся десять процентов от прибыли, которую она получила, продавая самолеты. Дело было в середине девяностых, когда местный

аэродром стоял в руинах, самолеты медленно ржавели и предприимчивые служащие аэродрома продавали кое-что на металлолом. Женщина одолжила денег, наняла специалистов (благо, таковых среди безработных было много), купила за бесценок один самолет, отремонтировала его и продала. Потом дело наладилось".

Ресурсы подсознания реализуются в контексте **симоронского принципа контролируемого сумасшествия**, в рамках восточных практик прекращения внутреннего диалога, что находит свое отражение в славянских сказках про Иванушку Дурачка, а также в изречениях из Библии, согласно которым "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)²⁵⁶.

Однако, как выясняется, такое дурашливо-безумное отношение к жизни есть результат действия даров мудрости, которыми Господь наделяет как юродивых, так и творческих людей, мыслящих спонтанно – безумно, парадоксально, многозначно, "сумеречно". И именно такой парадоксально-творческий мыслительный строй, закрепленный в определенных нормах языка, позволяет мудрому человеку понять и принять как квантовые парадоксы нашего мира, так и сложные и порой абсурдные хитросплетения человеческой судьбы, которая с позиции немудрого человека часто воспринимается как несправедливая, а поэтому непостижимая и пугающая.

Славянский мир возвеличивает страдания и потому еще, что они в конечном итоге **оборачиваются духовными и материальными выгодами**, отражая диалектическую подоплеку нашего мира, в котором **заработать жизненные блага можно только через усилия и страдания**, поскольку "бесплатный сыр бывает только в мышеловке".

В связи с этим приведем процедуру создания плодов будущего успеха, которая используется в восточных духовных практиках. Поскольку успех достигается принципиально как за счет достижения свободного творческого спонтанного медитативного состояния (выступающего целью развития человека), так и за счет приложения усилий, которые дают плоды этого успеха, то данные плоды можно зарабатывать разными способами. Один из способов состоит в том, что человек прикладывает усилия перед каким-то ответственным событием, например, сдачей экзамена. Однако эти усилия могут прямо не касаться содержания экзамена, то есть могут не включать в себя процесс зубрежки определенного материала. Человек может делать вещи, не связанные с экзаменом, например, физические упражнения, обливаться холодной водой, медитировать и др. Однако сам процесс этой энергозатратной для человека активности сопровождается установкой на получения будущих плодов на экзамене, которую формирует человек, твердо говоря себе примерно следующее: "Плоды за мои настоящие усилия пусть будут связаны с результатами сдачи экзамена".

Выводы

1. Наша реальность, в силу единого Источника, из которого она проистекает, предстает целостностью, которая интегрирует единое и множественное, выступающие полярными аспектами предметов и явлений реальности. Поэтому и любой живой или косный объект нашей Вселенной объединяет в себе полярные сущности, "правая" из которых интегрирует этот объект во Вселенную, а "левая" – дифференцирует объект в отдельное индивидуально-дискретное образование. Отсюда проистекают два полярных поведенческих энергоинформационных модуса этого объекта. Первый модус выражает открытость миру, альтруистическое стремление объекта слиться со Вселенной в единое целое, получая, таким образом, доступ к ее колоссальным энергоинформационным ресурсам. Второй модус требует закрытости, отделения объекта от Вселенной, эгоистического сохранения себя, что достигается за счет разрушения других объектов Вселенной.

2. Объект как целостное образование характеризуется упорядоченностью, обеспечиваемой энергией как мерой движения, выступающей "животворящей" силой Вселенной. При разрушении объекта, то есть нарушении внутренней упорядоченности, излучается поддерживаемая порядок энергия (время, по Н.А. Козыреву), которая может поглощаться другими – энергонедостаточными – объектами, увеличивая меру их порядка. Если данное разрушение объекта специально организовывается другими энергонедостаточными объектами, то этот процесс можно назвать актом

²⁵⁶ 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]

агрессии/деструкции с их стороны, который может реализовываться как отдельными объектами, так и их организованной совокупностью.

3. Испытывающий негативные психоэмоциональные состояния (главным образом, злость), разрушающий свое окружение энергонедостаточный живой объект в силу законов физических сохранения вещества, энергии и информации всегда встречает возмездие – зеркальное саморазрушение. При этом в этом акте разрушения негативное психоэмоциональное состояние объекта сменяется позитивным в результате набора энергии – разрушитель испытывает удовольствие – позитивное состояние, которое оказывается неразрывно связанным с негативным состоянием, инициирующим разрушение окружения. Именно поэтому мы наблюдаем интегральное единство полярных состояний, соседствующих друг с другом в рамках одного существа – садизм и мазохизм, мания величия и мания преследования, любовь и ненависть, страх и гнев и т.д.

4. Разрушение других объектов может осуществляться не только посредством нарушения их целостности, но и в результате отъема предназначенного им энергетического ресурса, который обеспечивает целостность этих объектов. Вместе с отнятым энергетическим ресурсом разрушитель/вампиры получает возможность испытывать удовольствие в результате использования этого ресурса, что приводит к испытанию им и страдания, привязанного к удовольствию. В антропологическом плане этот процесс реализуется как закон сохранения моральных усилий и правды, культивируемый в славянском социуме: "... сила в правде. У кого правда – тот и сильней. Если кто-то кого-то обманул, денег нажил, то от этого он не стал сильней, потому что правды за ним нет. А тот, кого обманул, за ним правда. Значит, он сильней" (сентенция главного героя фильма "Брат"). Рассматриваемый закон сохранения, известный как закон возмездия/воздаяния, действует также и на основании того, что человек выступает амбивалентным существом, сочетающим правополушарно-альтруистическую полевую и левополушарно-эгоистическую вещественную модели поведения, когда "левая", агрессивная модель поведения, расщепляющая реальность на внутреннее и внешнее и предполагающая выброс агрессии вовне, время от времени сменяется "правой" моделью, не расщепляющей реальность на внутреннее и внешнее – это приобщает человека к выброшенной им вовне агрессии, что реализуется как акт аутоагрессии, когда агрессивность, продуцируемая человеком, поражает его самого.

5. Законы сохранения материи, энергии и информации в контексте энергоинформационного обмена предполагают такой вывод в плане энергетического вампиризма: для того, чтобы брать энергию у другого, нужно зарядить его деструкцией, то есть развратить его – только тогда вампир будет получать энергию донора, которую тот будет терять вследствие своего негативизма, своей внутренней деструкции, которая, с одной стороны, сопровождается отдачей энергии, а с другой – вызывает потребность в разрушении своего окружения, что приводит к рождению нового вампира. В силу законов сохранения/возмездия, вампиру придется отвечать за "растление малых сих" – "Кто с мечом придет, тот от меча и погибнет"; "Зло должно прийти в мир, но горе тому, через кого оно приходит". При этом зарядение человека агрессивностью может осуществляться при помощи деструктивной внешней среды, которая в рамках "теории разбитых окон" характеризуется информационной неупорядоченностью, сенсорной деструкцией.

6. С самого детства человек должен быть успешным хотя бы в чем-то. Неуспешность приводит к развитию комплекса неполноценности, который порождает в душе человека эгоцентрическую установку на осуждение, критику всего и вся, что, с одной стороны, приводит к заметному снижению жизненного тонуса, а с другой, – в качестве защитной реакции формирует у человека (а также и у социумов, пример – Германия времен между Первой и Второй мировыми войнами) комплекс собственной значимости (мания величия и проч.), кристаллизуемый на фоне и при помощи развития эгоцентризма и эгоизма. Эгоизм приводит к тому, что человек лишается эмпатии и вместе с ней – мудрости (которая, по определению О.К. Тихомирова, есть рефлексивная способность вставать на точку зрения другого человека), самокритичности, самоанализа, а вместе с ними – и самосознания. Начинает преобладать рутинный алгоритмизированный, цифровой, антитворческий стиль деятельности, а развитие такого человека направляется в сторону шизотимизации его психики (в область доминирования левополушарных форм отражения и освоения мира), для которой характерна парадоксальная фаза психической активности, обнаруживаемая в человеческом организме в состоянии энергетического дефицита и формируемая у человека свойство

фокусироваться на мельчайших деталях, тонких сенсорных раздражителях, когда предпочтение отдается низкочастотным (маловероятным) событиям, а высокочастотные (высоковероятные) события игнорируются. Отсюда, с одной стороны, неспособность накапливать жизненный опыт (процесс аккумуляции опыта осуществляется в результате отражения вероятностного аспекта мира), а с другой, – открытость всяческим махинациям и прожекам, имеющим малую вероятность осуществления. Отсюда проистекает также и некрофилия как стремление разложить, расщепить целостный живой мир на отдельные элементы, что приводит к его омертвлению, а холодная эмоциональность (характерная для шизоидного типа), тяга к абстрагированию и детализации, эгоизм, чувство собственной значимости могут превращать человека в "суперанимала", который, по образному выражению Шопенгауэра, способен убить другого только для того, чтобы смазать свои сапоги его жиром.

7. В процессе жизнедеятельности человеческий организм постоянно отдает энергию, уменьшает упорядоченность, то есть увеличивает уровень своей энтропии. Одновременно с этим существуют механизмы, восстанавливающие утрачиваемый порядок (целостность), что обеспечивается как процессами метаболизма в результате питания, как психофизиологическими отправлениями человеческого организма, так и другими, высшими его функциями, в том числе эмоционально-ментальными и духовно-творческими. Нарушение механизмов восстановления целостности человеческого организма в ходе рассмотренных выше деструктивных процессов приводит к его постепенному распаду, что сопровождается увеличением энергетического дефицита и, таким образом, накоплением агрессии, которая может немотивированным образом выбрасываться вовне, приводя к разрушению объектов внешней среды, что сопровождается излучением ими своей энергии/времени, потребляемой агрессорами/вандалами. С другой стороны, некоторые объекты, например, "пирамиды в пропорции золотого сечения", способны излучать энергию/время, увеличивающую упорядоченность окружающего пространства и снижающую уровень деструктивности в живых (уменьшение заболеваний, несчастных случаев, военных конфликтов, преступности, экологических катастроф) и неживых (уменьшение аварий, поломок технических устройств и систем) средах.

8. Агрессия накапливается больше в тех коллективах и социумах, где ее представители не могут в достаточной мере как восстанавливать потерю своей энергии (в том числе посредством духовно-ментальных актов творчества), так и выбрасывать свою агрессию вовне. Пример – японское общество, известное миру своими социальными нормами солидарного поведения, формирующимися в условиях высокой плотности населения, островной изолированности, правополушарного строя жизни и приводящими к спаянности социума, а также к таким феноменом, как "культура стыда", "корпоративная верность", "японское трудолюбие" и др. В результате этого японский социум не только развивает разнообразные формы сублимации агрессии в неагрессивные формы жизненной активности, но и накапливает колоссальную агрессивность, внешне не мотивируемую высвобождаемую (переадресованную, разряжаемую) в экстремальных условиях (например, в ситуации войны). С позиции изложенного можно объяснить и иногда случающиеся немотивируемые акты агрессии женщин как правополушарных существ.

9. В целом можно сделать фундаментальный вывод о том, что агрессия объекта (среды) проистекает из недостатка энергии/времени, которым характеризуется этот объект – как живой, так и неживой (например, свободные радикалы) природы. При этом падение энергии наблюдается как в процессе совершаемой объектом напряженной физической работы, истощающей его энергетические ресурсы (когда отсутствуют условия восстановления утраченной энергии), как посредством пребывания в низкоэнергетической среде (например, в условиях обедненных геомагнитных полей, что вызывает у живых организмов такие феномены, как высокая агрессивность, каннибализм, пансексуализм, массовые раковые метастазы), так и при ориентации социального объекта (человека) на низменные жизненные ценности, что приводит к падению его энергетического тонуса со всеми вытекающими из этого последствиями, одно из которых – повышение агрессивности данного объекта. Такое падение энергии, в свою очередь, приводит к эффекту бумеранга – нарушается обмен веществ в человеческом организме, в желудочно-кишечном тракте развивается патогенная микрофлора, деформируются эритроциты крови, что уменьшает возможности организма получать энергию из пищи и воздуха.

10. В общем можно говорить о трех бытийных модусах любого объекта Вселенной – энергоизбыточный правополушарный модус единого (соборного) бытия, в рамках которого объект слит со Вселенной; энергодефицитный левополушарный модус множественного/дискретного (индивидуального) бытия, в рамках которого объект выделен из Вселенной; сверхсущностный модус целого бытия, в котором объект пребывает в нулевой нейтральном состоянии, предполагающем доступ к физическому вакууму (эфиру), в котором данный объект сохраняет свою индивидуальность и одновременно сливается со Вселенной. Данное нейтральное состояние выступает целью развития Вселенной.

11. Магистральной целью развития космосоциоприродной реальности является свобода, кристаллизуемая в недрах этой реальности в некоторых ее объектах. Свобода достигается в нейтральном модусе Вселенной при соединении противоположностей – противоположных бытийных модусов – единого и множественного. На уровне человека данный процесс реализуется в акте соединения право- и левополушарных функций, что кристаллизует феномен идеального и проявляется в дипластии – парадоксальном соединении полярных эмоциональных состояний, образно-ментальных сущностей и языковых структур (напр. оксиморон – парадоксальная языковая фигура: "живой мертвец", "сильная слабость", "гениальная тупость" и др.).

12. Поэтому парадокс как логико-языковой феномен ("истина есть единство противоположностей"), абсурд как социально-экономический феномен ("верую, потому что абсурдно"), а также хаос как естественноприродный феномен ("хаос – позитивный ресурс развивающихся систем") выступают условиями, инструментами и целью развития человека, общества, природы. Отсюда проистекают как новая педагогическая парадигма, выражаемая в педагогической парадоксологии, как новая научная парадигма, реализуемая в междисциплинарной науке – синергетике (изучающей, помимо прочего, критические явления), так и новая теодицея, констатирующая, что наш сотворенный Богом мир как парадоксально-абсурдный, исполненный колоссальной агрессией, а поэтому и многочисленными жизненными трагедиями, в силу этого есть совершенный инструмент формирования свободы – цели Вселенной – кристаллизуемой в зонах хаоса, абсурда, парадокса. Таким образом, абсурд выступает главной ценностью социального бытия, парадокс – духовно-ментального бытия, а хаос – естественноприродного бытия.

13. Парадокс, абсурд, хаос выступают условием формирования и функционирования свободы, которая в плане высших психических функций человеческого организма реализуется как самосознание – способность к рефлексии, высший уровень которой предполагает свободу от мира как способность человека созерцать самого себя и мир в целом со стороны Божественной инстанции, находящейся за пределами мира/бытия. Парадокс, абсурд, хаос, которые рассматриваются как модель физического вакуума (строительного материала, из которого сотворяется известная человеку реальность), могут генерироваться организмом как в его недрах (принцип креативности), так и на основе других организмов в процессе их разрушения (принцип деструкции), что, с одной стороны, приводит к уменьшению уровня упорядоченности этих разрушаемых организмов, а с другой стороны, – сопровождается хаотизацией их внутренней среды за счет утраты ими своей целостности. Таким образом, вампиры, разрушающие/разлагающие другие организмы и среды, с одной стороны, потребляют выделяемую при разрушении энергию, а с другой, – в условиях хаоса, создаваемого в процессе и результате разрушения, добывают свою свободу и достигают самосознания. В этом состоит сущность вселенского зла, порождение которого трактуется социальной наукой как "отпадение от единого", а религией – как "отпадение от Божественного".

14. Современная наука как форма общественного сознания является, в основном, линейно-технократической по своей природе и организации. А это приводит к тому, что в высшие эшелоны научной иерархии выбиваются левополушарные индивиды, направляющих вектор научного поиска в технократическом направлении, превращая этот поиск в "цифровую" процедуру и лишая его духовно-эмоционального смысла. Такой порядок вещей в современном мире привел его на грань морального вырождения и экологического коллапса, что вполне объяснимо: энергетическая обесточенность, почти полное отсутствие правополушарного эмоционального потенциала у технократов (и технократических корпораций) направляет их усилия на организацию широкомасштабной энтропизации – разрушения социоприродной среды, что позволяет разрушителям восполнять свой энергетический дефицит – упорядочивать свою жизненную структуру

за счет разложения порядка внешней среды. В плане психической организации такой разрушитель выступает психопатом, характеризующимся левополушарными шизоидными чертами – бессердечием по отношению к окружающим его людям, неспособностью как к признанию своих ошибок, так и к эмпатии и сопереживанию, раскаянию, к переживанию сложных и тонких эмоций (таких как привязанность, вина, радость, любовь), что делает такого человека холодноэмоциональным эгоцентричным существом, характеризующимся поверхностью эмоциональных реакций, мелкими целями и "плоским" воображением. Однако при этом психопат может завоевывать сердца своих поклонников благодаря развитой артистичности, умению имитировать эмоциональные реакции. Однако это вовсе не значит, что каждый человек, имеющий техническое образование или обладающий техническим менталитетом неизменно является разрушителем. Напротив, образование в области точных наук часто выступает фактором, компенсирующим эмоциональный строй психики правополушарных людей, которые стали технарями с целью разрешить проблемы, связанные с их излишней эмоциональной уязвимостью. С другой стороны, чистые технари в результате своего развития могут значительно расширить правополушарный способ познания мира, что приводит их в лагерь талантливых и даже гениальных людей.

15. Агрессивность характеризует не только отдельного человека, но и коллективы, социумы, государства и даже цивилизационные проекты, которых три: западный левополушарный, дискретно-изолирующий, энергонедостаточный, информационно-избыточный (западные социумы добывали и добывают энергию – материальные блага – большей частью за счет колониально-эксплуататорской модели социального устройства, девизом которого выступает "закон – превыше всего" и которая в ее наиболее негативном виде проявляется в виде угнетения, а также технологии "управляемого хаоса"), восточный правополушарный, солидаристско-открытый, энергоизбыточный, информационно-недостаточный (восточные социумы добывают энергию большей частью за счет трудовой активности, имеющей коллективистский характер, и ориентируются на лозунг "традиция – главная ценность человека и общества", негативный аспект которого проявляется в виде застоя), центральный амбивалентно-парадоксальный проект полушарного синтеза, который добывает энергию из нейтрально-креативного источника Вселенной – физического вакуума/эфира и который ориентируется на лозунг "справедливость – главный принцип соборного мироустройства" (негативный аспект которого – уравниловка). Три лозунга Великой французской революции отражают сущность трех цивилизационных проектов: свобода (для каждого) выступает левополушарным западным принципом; равенство (для всех) – принцип правополушарного восточного цивилизационного проекта, братство (для всех и каждого) – принцип центрального (славянского) цивилизационного проекта, который объединяет левых и правых, выражая парадоксальный синтез свободы и равенства, когда свободными и одновременно равными могут быть только те, кто состоит в кровном родстве, то есть проистекают из единого центра.

16. Согласно синергетике, развитие любой системы, в том числе и человека, предполагает изменение, разрушение, дезинтеграцию системы, приводящие к новому витку развития, новому уровню интеграции, упорядоченности и целостности данной системы. Этап дезинтеграции развивающийся человек более успешно проходит в условиях, когда он способен к самоуничтожению, жертвенности, отдаче энергии, словом тогда, когда он лишен эгоцентрического чувства собственной значимости.

17. Согласно диалектическому принципу метаморфозности мира, все сущее имеет тенденцию превращаться в свою противоположность. Так, сначала еда полагается в основу человеческого благосостояния, а потом умеренность в еде и даже аскетизм выступают механизмом достижения здоровья и долголетия. Сначала утверждение эгоцентрического начала человека, его "Я" как способности к свободному волеизъявлению является основным критерием развития личности, а потом эта способность подвергается сомнению как весьма деструктивное начало человека. Сначала в основу человеческой активности полагается воля, а потом на арену человеческой сущности выходит ориентальный принцип недеяния и теория "мягкого синергетического управления" социально-экономическими процессами. Сначала душевные качества человека выступают основанием позитивности человеческой личности, а потом душевность заменяется духовностью. Сначала

религиозное сознание возвращается на почве магической сопричастности миру и психизации действительности, однако потом эта установка сменяется мистическим монизмом.

18. Вселенная умоглядным образом строится на методологическом и онтологическом единстве мировых законов для физических, биологических и социальных микро-, макро- и мегасистем. В этой связи 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). При этом 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

19. Существует универсальный критерий нравственной оценки человека, связанный с его отношением к всеобщему смыслу бытия и к тезису о справедливости мира. Если человек понимает и принимает реальность как целесообразное и справедливое мироустройство – он любые факты будет рассматривать под этим углом зрения, и особенно ему будет импонировать информация, выражающая всеобщие – органичные, гармоничные, смыслокристаллизующие – связи, в том числе и связи между явлениями нерядоположными, относящимися к разным и часто противоположным аспектам реальности. Такое мирозерцание предполагает наличие парадоксально-диалектического, творческого, целостного миропонимания, не боящегося противоречий и отмечающего одномерно-однозначную стратегию познания, реализующую, как писал Виктор Франкл, шизоидный вектор развития человека, который в своем воображении и мышлении атомизирует и расщепляет мир, разделяет его черное и белое, на своих и чужих. Такой шизоидный строй сознания Макс Вебер назвал математически ориентированным, дробящим реальность на фрагменты мышлением, изгоняющим смысл из нашей жизни и базирующимся на шизоидном идолопоклонническом отношении к технике, что приводит к омертвлению человеческой души. В противовес этому понимание мира как органичного целого предполагает привлечение категории Абсолюта, через ценностно-мировоззренческую, гносеолого-онтологическую призму которого только и возможно воспринимать мир как целостный, гармоничный, многомерный и лучший из всех возможных миров, ибо наш мир, устроенный по антропно-рефлексивному принципу, инициируется человеческим отношением к этому миру: как писал Артур Шопенгауэр, мир есть зеркало, и если в него смотрит осел, он сможет увидеть там только осла. Предложенный критерий оценки развития нравственного сознания человека в известном смысле выступает всеобщим водоразделом, дифференцирующим человеческие существа на тех, которым "когда Бога нет, то все дозволено", и на людей, которым дозволено только то, что входит в контекст Божественного промысла. Данный критерий, выступающий лакмусовой бумагой для определения ценностно-мировоззренческой ориентации человека, позволяет судить о ней по его реакции на специфическую (критериальную) информацию – информацию о смысле как цели и целом.

20. Если смысл определить как логико-семантическую связь (единство) по меньшей мере двух сущностей (понятий, категорий, предметов, фактов, явлений, принципов и др.), и если эти сущности отличаются друг от друга (в противном случае они были бы идентичны и находить между ними связь было бы излишним), а это отличие в его наибольшем выражении приобретает вид противоположности, то наивысший, краеугольный смысл человеческого существования состоит в соединении наиболее всеобщих, глобальных и одновременно наиболее отличающихся (противоположных) друг от друга сущностей. Таковыми сущностями, без сомнения, являются человек и Бог (менее глобальные всеобщие смыслы обнаруживаются в соединении таких противоположных гностико-онтологических бездн, как бытие и небытие, сознание и материя, прошедшее и будущее, жизнь и смерть...), то есть тварное и божественное. Таким образом, высший смысл человеческого существования заключается в соединении человека и Бога, что получает соответствующую реализацию на ценностно-мировоззренческом и социально-познавательном уровнях.

21. Быть свободным существом – личностью – это значит мыслить себя не от мира сего, то есть быть в реляции к Абсолюту, Который находится вне мира. Данный вывод обнаруживает многочисленные проекции в религиозном сознании в виде многочисленных сентенций: "человек – это Бог", "человек – сын Бога", "человек – раб Бога". В Индуизме (и, следовательно, в Ведизме) Господь Кришна 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 от реинкарнационного "колеса Сансары", что и позволяет человеку, который, как говорил И.Христос о Себе, "побеждать мир", выходить за его пределы, или, как сказано в Апокалипсисе, подниматься к трону Всевышнего и "садиться одесную Отца".

ЛИТЕРАТУРА

- Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг человека. – Л.: Медицина, 1988. – 208 с.
- Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков. – К: Вища школа, 1990. – 191с
- Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
- Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
- Буянов М. И. В кабинете детского психиатра. – К.: Здоровья, 1990. – 224 с.
- Буянов М. И. Системные психоневрологические расстройства у детей и подростков. – М.: Российское общество медиков-литераторов, 1995. – 192 с.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вейник А.И. Термодинамика реальных процессов / А.И. Вейник. – Минск: Наука і тэхніка, 1991. – 576 с.
- Вейник А.И. Почему я верю в Бога. Исследование проявлений духовного мира. – 5-е издание, дополненное / А.И. Вейник. – Минск: изд-во "Белорусский Экзархат", 2007. – 360 с.
- Вознюк А.В., Теория человеческой агрессивности. – Житомир: Koob publications, 2018. – 294 с.
- Гогулан М. С. Попрощайтесь с болезнями. Опыт собственного излечения по системе Ниши. – Минск: Мыжд. кн. дом., 1996. – 302 с.
- Диденко Б.А. Сумма антропологии (кардинальная типология людей) / Б.А. Диденко. – М., 1993. – 62 с.
- Диденко Б.А. Хищная власть. Зоопсихология сильных мира сего / Б.А. Диденко. – М.: ТОО "ПОМАТУР", 1997. – 125 с.
- Диденко Б.А. Хищная любовь. Сексуальность нелюдей / Б.А. Диденко. – М., 1998. – 86 с.
- Диденко Б.А. Цивилизация каннибалов. Человечество как оно есть / Б.А. Диденко. – М.: МП Китеж, 1996. – 160 с.
- Дольник В. Р. Этологические экскурсии по запретным садам гуманиитариев // Природа. – 1993. – № 1
- Дольник В.Р. Демографический взрыв глазами биолога // Знание – сила. – 1990. – № 3.
- Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
- Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.
- Дубров А.П. Симметрия биоритмов и реактивности / А.П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.
- Жигаринцев В.В. Жизнь без границ / В.В. Жигаринцев. – СПб.: ООО "Золотой век", ООО "Диамант", 2000. – 736 с.
- Иванов-Муромский К.А. Нейро-электроника, мозг, организм / К.А. Иванов-Муромский. – К.: Наукова думка, 1984. – 174 с.
- Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168–179.

- Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85–93.
- Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.
- Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
- Козырев Н. А. Причинная или асимметричная механика в линейном приближении. – Пулково, 1958. – 232 с.
- Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95–11.
- Кюри П. Избранные труды. Перевод с французского Н.Н. Андреева, И.Г. Русакова, К.Н. Шапошникова и Л.С. Сазонова. Редакция и примечания Н.Н. Андреева и Л.С. Сазонова. – Москва – Ленинград: Наука, 1966. – 400 с.
- Лазарева Н.Ф. Коррекция кармы. Чистая карма. – СПб: Изд. Ак. Парапсихологии, 1996. – 160 с.
- Мизун Ю. Г. Наше здоровье и магнитные бури / Ю.Г. Мизун, В.И. Хаснулин. – М: Знание, 1991. – 191 с.
- Мизун Ю.Г. Космос и здоровье / Ю.Г. Мизун, П.Г. Мизун. – М.: Знание, 1984. – 144 с.
- Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм // Вопросы философии. 1991. – № 3. – С. 3-28.
- Норбеков М., Фотина Л. Дорога в здоровье и молодость. – М., 1995. – 240 с.
- Норбеков М. С. Опыт дурака, или ключ к прозрению. Как избавиться от отчков. – СПб.: ИД “ВЕСЬ”, 2001. – 252 с.
- Норбеков М. Уроки Норбекова: дорога в молодость и здоровье / М. Норбеков, Ю. Хван. – СПб.: Питер, 2000. – 192 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.
- Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.
- Райх В. Функция оргазма. Пер. с нем. – СПб., – М.: Универ. кн., 1997.
- Райх В. Сексуальная революция. СПб.; М., 1997.
- Райх В. Психология масс и фашизм. Пер. с англ. – Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. – 382 с.
- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
- Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.
- Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972. – 122 с.
- Симаков Ю. Г. Живые приборы. – М.: Знание, 1986. – 176 с.
- Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.
- Симонов П. В. Кортикоро-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.
- Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
- Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
- Таранов П. С. Управление без тайн. – Донецк: Сталкер, 1997. – 479 с.
- Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47-69.
- Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.
- Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.
- Шафрановский И. И. Принцип Кюри и динамическая симметрия. // Симметрия в природе. – Л., 1971. – С. 7–11.
- Шафрановский И. И. Симметрия в природе. – Л.: Недра, 1985. – 168 с.
- Dunbar H. F. Psychosomatic Diagnosis. – N. Y.: Hoeber, 1943
- Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979.
- Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
- Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.

3.20. ПУТИ АКТУАЛИЗАЦИИ САМОСОЗНАНИЯ

СУЩНОСТЬ

Существует несколько путей (механизмов) актуализации самосознания, которое реализуется как способность человека к самоидентификации во всей полноте его бытия, и одновременно как способность трансцендировать – быть вне себя, рефлексировать, фиксировать себя извне на основе некой внешней инстанции, с которой человек себя отождествляет.

В данном случае имеет место парадокс соединения процессов ассоциации (самоидентификации) и диссоциации (рефлексии), принципов "тут и теперь" (ситуативная ориентация) и трансценденции (надситуативная ориентация), внешней (адаптивной) и внутренней (неадаптивной) мотивации.

Данный парадокс объясняется логикой определения, согласно которой, определяя человека, мы в конечном итоге определяем его через Ничто, Абсолют. Главным же атрибутом Ничто и Абсолюта есть свобода от мирового детерминизма. **Поэтому актуализация самосознания человека требует его тождества с Ничто и Абсолютом.** Однако при этом человек должен идентифицировать (отождествлять) себя также и со своим телом, находящимся в детерминистских границах Вселенной (мира, бытия в целом).

В этих условиях человек обнаруживает двойную (расщепленную) природу:

*Ах, две души живут в больной душе моей,
Друг другу чуждые и жаждут разделенья.
Одной из них мила земля, ей все желанно в этом мире,
Другой – небесные поля, где тени предков там, в эфире.*

И. Гете

Данная амбивалентность характерна для всех сфер жизнедеятельности человека:

*Грешить бесстыдно, непробудно,
Счет потерять ночам и дням,
И, с головой от хмеля трудной,
Пройти сторонкой в божий храм.
Три раза поклониться долу,
Семь – осенить себя крестом,
Тайком к заплеванному полу
Горячим прикоснуться лбом.
Кладя в тарелку грошик медный,
Три, да еще семь раз подряд
Поцеловать столетний, бедный
И зацелованный оклад.
А воротясь домой, обмерить
На тот же грош кого-нибудь,
И пса голодного от двери,
Икнув, ногою отпихнуть.
И под лампадой у иконы
Пить чай, отщелкивая счет,
Потом переслюнить купоны,
Пузатый отворив комод,
И на перины пуховые
В тяжелом завалиться сне...
Да, и такой, моя Россия,
Ты всех краев дороже мне.*

А.Блок

*От жажды умираю над ручьем,
Смеюсь сквозь слезы и тружусь, играя,
Куда бы ни пошел – везде мой дом,
Чужбина мне страна моя родная.
Я знаю все, я ничего не знаю.
Мне из людей всего понятен тот,
Кто лебедицу вороном зовет.
Я сомневаюсь в явном, верю чуду,
Нагой, как червь, пышней я всех господ,
Я всеми признан, изгнан отовсюду,
Я скуп и расточителен во всем.
Я жду и ничего не ожидаю.
Не вижу я, кто бродит под окном,
Но звезды в небе ясно различаю.*

Ф. Вийон

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКИ

Рассмотрим несколько механизмов актуализации самосознающего начала человека, которые направлены на преодоление детерминистских рамок человеческого существования. Каждый из этих механизмов соотносится с одной из шести форм и видов материи (физический вакуум, пространство, время, движение, вещество, поле).

1. Хрональный механизм актуализации самосознания (время)

Помимо актуально-действительного аспекта космосоциоприродного бытия потенциально-возможный аспект, как утверждает релятивистская физика, имеет в сфере этого бытия фундаментальное значение. Если актуально-действительное реализует видимый, наличный, ситуативный, детерминистский контекст реальности, то **потенциально-действительное выражает невидимый, мистический, надситуативный, индетерминистский спектр реальности, освоение которого делает человека разумным, обладающим свободой и самосознанием.**

К потенциально-действительному относится фактор прошлого (которого уже нет) и будущего (которого еще нет) времени.

В этой связи интересен вывод о том, что эволюция живых существ шла по пути совершенствования прогностической способности интеллекта. Данный вывод 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" [*Мифологический словарь, 1991, с. 451*], – именно гадать, то есть быть в состоянии предвидеть события, ибо имя "Прометей" означает "мыслящий прежде", "предвидящий".

Эксплуатация будущего научила человека контролировать реальность, ибо с кристаллизацией образа будущего связан и краеугольный механизм успешного управления, поскольку для того, чтобы ставить управленческие задачи, нужно иметь образ будущего, который позволяет построить адекватную картину мира.

Таким образом, уже древние греки понимали, что функция предвидения является стержнем разума как способности расширять актуальное поле бытия человека, вырваться из плена актуальной данности "здесь и теперь", научиться отражать **потенциальное будущее** как элемент 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*). Как указывается в христианском катехизисе митрополита Филарета, "вера есть уверенность в невидимом – как в видимом, в желаемом и ожидаемом – как в настоящем". Но именно интеллект человека характеризуется, прежде всего, своей прогностической способностью, способностью к предвидению как результату рационального познания мира, который обнаруживает принципы повторяемости и всеобщей связи явлений.

Таким образом, человек, развивающий интеллект, начинает существовать в двух измерениях – в актуальном ("здесь и теперь") и потенциальном (вероятностном), что можно соотнести с колоссальной философской категорией **действительного и разумного**, между которыми в обществе существует извечное противостояние, поскольку в силу кажущейся несправедливости и негармоничности социального мира его несовершенное действительное (актуальное) состояние взвешивается на "весах" разумного, оперирующего категорией потенциально-возможного, что обнаруживает потребность в совершенствовании действительного состояния мира, а это, в свою очередь, развивает человека как мыслящее интеллектуальное существо. Ибо если бы действительное совпадало с разумным, никакого интеллекта не нужно было бы, то есть разрыв (контраст и противоречие) между действительным и разумным есть краеугольное условие развития человека ²⁵⁷.

П. А. Сорокин (творец "интегральной социологии", осуществившей коперниковскую революцию в социологии), исследуя проблему преступления и наказания в примитивных социумах, пришел к выводу, что для дикаря вопрос о наказании не является актуальным, ибо он реагирует только на то, что непосредственно входит в орбиту настоящего момента его существования [Сорокин, 1992, с. 195] ²⁵⁸. И только тогда, когда дикарь (и ребенок) разовьет принцип "Я", связанный с аналитико-логическим мышлением ²⁵⁹, только тогда он будет способен актуализировать потенциально-возможный аспект бытия, то есть оперировать идеальными формами – абстракциями (среди которых высшая – это идея Абсолюта), существуя, таким образом, не только в актуальном настоящем, но и потенциальном будущем, формируя при этом идею **вечности и бессмертия** ²⁶⁰.

Восприятие будущего как актуального выступает одним из критериев духовности. В этой связи можно привести и историю просветления Гаутамы Будды, вступивший на путь духовного развития и создал устремляющуюся в вечность мировую религию после открытия в молодом возрасте событий (старости, болезнях, страдании и смерти), которые произойдут с каждым из молодых людей в далеком будущем, которое Будда воспринял как актуальное настоящее.

Данный процесс отвечает главной **закономерности развития человека**: в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенное нарастание асимметрии полушарий головного мозга человека, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется. Обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути, превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира.

Таким образом, развитие человека обнаруживает движение от правого полушария (в функциональных рамках которого человек слит с внешней средой и лишен "Я" – нечто самодостаточно-автономного) к левому (реализующим волевое усилие и выступающим 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 у человека парадоксального (диалектического, творческого) способа познания и освоения мира, а также генерирует медитативное состояние – самый совершенный, высший вид жизнедеятельности: в состоянии медитации/молитвы наблюдается, как свидетельствуют энцефалографические исследования, функциональная синхронизация полушарий, то есть

²⁵⁷ Поэтому наш божественный мир, несмотря на его кажущееся несовершенство, есть "лучший из всех возможных миров" (Лейбниц), при этом, "природа осуществляет всегда наилучшую из всех возможностей" (Аристотель), и "если бы сущность совпадала с видимостью, то наука была бы ненужной".

²⁵⁸ Как показал Д.Н. Узнадзе, ребенок – пленник своих актуальных потребностей, которые как туман затмевают его сознание и затемняют здравый смысл.

²⁵⁹ Как свидетельствуют исследования А. Р. Лурии [Лурия, 1974], люди, не владеющие в полной мере абстрактно-логическим мышлением, оказываются не способными анализировать свои личностные качества и, по-видимому, не обладают ими.

²⁶⁰ Как писал Ф. Ф. Федоров, "что субъективно есть памятью, то объективно есть сохранением связи, единством; что субъективно есть забвением, то объективно есть разрывом, смертью; что субъективно есть воспоминанием, то объективно есть воскресением" [Федоров, 1982, с. 366-368; см. также: Арьев, 1992]. "Так и при воскресении мертвых: сеется в тлении, восстает в нетлении; сеется в уничтожении, восстает в славе; сеется в немощи, восстает в силе; сеется тело душевное, восстает тело духовное. Есть тело душевное, есть тело и духовное" (1 Кор. 15: 42-44). Можно сказать, что "если бессмертие есть абсолютно-ценной целью, то это значит, что и жизнь есть абсолютно-ценной целью" и неверно будет разделять "единую целостную жизнь на земную и замогильную" [Айхенвальд, Введенский, 1896]. Как отмечал М. Кузанский в своем учении об "абсолютном максимуме", в нем, то есть в Боге, возможное и действительное, потенция и акт не различаются [Кузанский, 1937]. Приведенные учения о бессмертии находят свое воплощение в современном философском учении – *трансгуманизме*.

полушария головного мозга человека выступают единым целым [Murphy, Donovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977].

Данный феномен проявляется в **постмодернистском тезисе** о том, что наш мир отражается и осваивается человеком в виде дуальных дихотомий, однако не сводится к этим дуальностям, в сущностной основе которых находится **нечто третье** – некая промежуточная и нейтральная по отношению к членам дихотомий граничная сущность, выступающая инициатором бытия, а также выражающая сущность "Истины как единства противоположностей" (С.Б.Церетели), что находит свое выражение в феномене постмодернистского направления в философии (Жак Деррида, Жан-Франсуа Лиотар, Жак Бодрийяр, Ричард Рорти, Пол Фейерабенд, Рудольф Гаше, Одо Марквард и др.).

В связи с этим **ментально-психическое развитие человека** в плане полушарных стратегий отражения и освоения мира можно понимать как движение от подсознания к сознанию, а от него – к сверх-сознанию (П.В. Симонов), Таким образом, человек как мыслящее существо, как микрокосм развивается и совершенствуется от

1) правополушарного психического модуса с его многозначной иррациональной парадоксально-абсурдной стратегией восприятия и постижения реальности к

2) левополушарному модусу, характеризующемуся однозначно-рациональной логикой познания мира, а от нее

3) к полушарному функциональному синтезу, реализуемому в медитативном состоянии, в котором интегрируются иррациональное и рациональное, когда абсурд и логика примиряются в сфере высшего смысла человеческого бытия.

Итак, если правое полушарие функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а левое полушарие – в настоящем времени с обращенностью к будущему [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 140], то вполне закономерно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним "проклятия Кроноса" и устремляется в бессмертие, в вечность, о чем М. Гайо писал, что "идея времени есть начало сожаления", а Ф. Перлз отмечал, "тревога – это пропасть между тогда и сейчас" [Перлз, 1994]²⁶¹.

Именно в процессе взаимодействия полярных категорий – актуального ("тут и теперь") и потенциального (прошлое и настоящее), создаются условия для дихотомии действительного и разумного, в результате соотношения которых реализуется колоссальный механизм развития самосознания.

Важно отметить, что процесс **устремления человека в будущее или прошлое как потенциальные феномены освобождает этого человека от уз актуальной данности**, что дает возможность возвращать самосознание как способность рефлексировать, достигнув некоей внешней по отношению к миру инстанции, которая позволяет человеку превратиться во внешнего "Наблюдателя".

Таким образом, возможен уход в область прошлого, которое идеализируется и воспринимается как некая невидимая, погруженная в индивидуальную и коллективную (К. Юнг) память сущность, способная превратиться во внешнюю по отношению к "тут и теперь" инстанцию наблюдения реальности:

²⁶¹ Данный вывод применим как к онто- так и филогенетическому развитию человека. Так, в подростковом возрасте, когда начинают активно развиваться левополушарные абстрактно-логические структуры мозга, подростки (в отличие от детей, которые сосредоточены на том, что происходит "здесь и сейчас") способны воспринимать как непосредственное, так и предполагаемое (будущее, экстраполированное) состояние объектов, при этом осознание несоответствия между действительным и возможным нередко толкает подростков к протесту, критике, максимализму [Развитие личности ребенка, 1987, с. 240].

*Если жизнь тебя обманет,
Не печалься, не сердись!
В день уныния смирись:
День веселья, верь, настанет.
Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Все мгновенно, все пройдет;
Что пройдет, то будет мило.*

А.С.Пушкин

С другой стороны, возможен и уход в будущее, что также освобождает человека из "темницы" актуальной данности. Будущее при этом реализуется как целевое начало, которое, как оказывается, играет ключевую роль в жизни человека в связи с его развитием в направлении самодетерминированной – свободной самосознающей – сущности.

Жизненные цели при этом выполняют смыслогенерирующую роль, особенно на фоне всеобщего смыслового вакуума современной цивилизации, о чем в книге "*Человек в поисках смысла*" пишет В. Франкл. Смысл как система целей человеческого существования здесь может пониматься как *цель*, как "*мысль о цели*".

В связи с этим приведем слова П.С. Таранова, который в книге "*Секреты поведения людей*" пишет о "примитивной сиюминутности", которая "безразлична к последствиям, но отвратительна и злонравна концепция отодвинутой перспективы. Когда во имя отдаленности презирается ближайшее", отказываясь, таким образом, "от права первородства ради чечевичной похлебки".

Р. Блект отмечает убийственное влияние бесцельной жизни на человека:

"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" [Блект, 2014].

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 фактором, регулирующим их поведения (что также имеет место у дикарей и маленьких детей) склонны к рискованным авантюрам, пускаются во все тяжкие, не боясь (не прогнозируя) последствий своих зачастую преступных действий [Лурия, 1973].

Прискорбно, но большинство людей живут в плену актуальной данности, поскольку в человеческом обществе менее 3 % 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 и фундаментальных целей и умение планировать свою жизнь.

Этот вывод подтверждается лонгитюдным экспериментом, начатым в 1953 году в Гарвардском университете (США), к выпускникам которого обратились с вопросом о том, есть ли у них цель в жизни, и обладают ли они сильным стремлением достичь этой цели. Как оказалось, меньше 3 % 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 успехами целеустремленных студентов, было обнаружено, что эти выпускники во всех сферах жизни достигли значительно большего, чем все остальные.

Данный эксперимент подтверждается и известным "**зефирным тестом**", 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 краеугольным камнем психологии развития.

Дети из стэнфордского детского сада 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.

Таким образом, зефирный тест, направленный на выявление способности детей 3-4 лет к самоконтролю и самосознанию, показал, что, во-первых, **дети с повышенным уровнем самосознания/самоконтроля достигали гораздо большего успеха в жизни, чем дети с пониженным уровнем самосознания/самоконтроля – такие дети во взрослом возрасте подвержены венерическим, сердечно-сосудистым заболеваниям, наркомании** (см. эксперимент в Данидине²⁶²).

Подобным же образом и взрослый человек подвергается испытаниям по принципу "зефирного теста", поскольку его сиюминутно искушают многочисленными предметами мира тотального потребления.

Влияние будущего на настоящее можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, которой провел несколько лет в фашистском 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 [Франкл, 1990, с. 140-142].

Таким образом, человек живет в рамках настоящего, которое покоится между двумя мистическими "безднами" – прошлым и будущим.

Прошлое наполняет человека сакральной гениальностью – тем неиссякаемым энергоинформационным ресурсом Вселенной, Абсолюта и своего собственного существования, из которого человеческое существо черпает силы и вдохновение для дальнейшей жизни. Данный неиссякаемый энергоинформационный ресурс в его предельном выражении может пониматься как "комплекс сакральности", о котором писал А. Маслоу, когда повествовал об опыте, проведенном в студенческой среде. Творец гуманистической психологии (рассматривающей положительные и отрицательные качества человека как полезный для развития ресурс его психики) вопрошал студентов о том, кто из них стремится сотворить нечто великое – написать гениальную книгу, создать великую теорию, построить нечто из ряда вон выходящее. Почти никто из студентов не выразил желания сделать это. А. Маслоу очередной раз убедился в том, что дремлющий в человеке

²⁶² Мультидисциплинарное лонгитюдное исследование здоровья и развития человека было проведено в городе Данидин в Новой Зеландии (*Dunedin longitudinal study*), которое предполагало исследование состояния здоровья у почти тысячи людей, родившихся в новозеландском городе Данидин в 1972 и 1973 годах. Участники исследования были оценены в три года, и затем в 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32 и, последний раз, в 38 лет (2010-2012). Исследованию подвергались такие аспекты, как: сердечно-сосудистое здоровье и факторы риска; легочно-дыхательное здоровье; здоровье полости рта; сексуальное и репродуктивное здоровье; психическое здоровье; психосоциальные особенности жизнедеятельности человека; другие аспекты здоровья, включая сенсорную, скелетно-мышечную, пищеварительную системы. Методика исследования в Данидине была проверена в США, Великобритании, Канаде, Израиле и некоторых других странах, что позволило получить подобные результаты [Poulton, Richie, 2015].

"комплекс сакральности", наполняющий *Homo sapiens* неиссякаемыми потенциями Вселенной (использование которых ставит человека вровень с Творцом), нивелируются современной системой культуры и образования.

Будущее изначально задано в человеке, присутствует в нем в дремлющем состоянии в виде потенциальных духовно-соматических структур, формирование (воссоздание) которых призвана традиционная формирующая педагогика, которая в ее лучших образцах направлена на опережающее развитие. При этом данное развитие ориентируется не только на актуальные, но и потенциально присутствующие эволюционные цели, которые наличествуют в будущем (будущих структурах человека) – как актуальном (смертном), так и потенциальном (посмертном). В данном случае далекое будущее влияет на настоящее²⁶³ и выстраивает систему целей (аттракторов), которые устремляют эволюционную траекторию в определенном направлении. В этом понимании человек неосознанно стремится к самому себе как к идеально-эталонному существу далекого будущего. Данный вывод можно проиллюстрировать феноменом, обнаруженным одним американским гипнологом, который погружал в транс людей, якобы общавшихся с инопланетянами. Таким образом было исследовано более 10 тысяч "контактеров". Оказалось, что большинство из них общалось с представителями человеческой расы, прибывших к нам из будущего.

Настоящее представлено как "пропасть" между прошлым и будущим, как переходная граничная фаза, обнаруживающая парадоксальный феномен бифуркации – состояния, в котором с любой развивающейся системой происходят часто непредвиденные метаморфозы – изменения, возводящие эту систему на новую ступень развития. В измерении человеческой психики эти состояния получают наименование "измененных состояний психики", открывающих самые непредсказуемые эволюционные перспективы.

Если говорить о конкретных образовательных технологиях использования хронального механизма актуализации самосознания, то в этой связи образовательный процесс должен быть направлен на формирование у учащихся способности к **целеполаганию и целеосуществлению**, что реализуется в педагогическом проектировании, а также в методе "завтрашней радости" (построения перспективных линий деятельности), разработанном А.С.Макаренко, который полагал, что "Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути" [Макаренко, т. 1, с. 311]. При этом А.С. Макаренко писал как о системе перспективных линий (перспективы в пространстве, времени, индивидуальные, коллективные, общественные), так и о ближних (экскурсия, празднование дней рождения, посещение театра, цирка, конкурс, соревнование и т.д.), средних (традиционный День знаний, спорта, праздник Дня школы, университета, проведение традиционных праздников и т.д.), дальних (поступление в высшее учебное заведение, на работу, открытие новых научных направлений в учебном заведении и др.) целях.

2. Фазово-хаотический механизм актуализации самосознания (движение)

Еще один механизм самосознания связан с процессом взаимной трансформации боли и удовольствия (а также и всех иных психофизиологических состояний, в основе которых лежат полярные состояния, связанные с болью и удовольствием), который обнаруживает нейтральную фазу, где достигается второй – стихийный/вакуумный уровень самосознания, приобщающий человека к физическому вакууму в целом.

Здесь самосознание и свобода достигаются 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

²⁶³ "Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклянет их перед смертью! – В.Ю Рогожкин ("Эниология", 2006)

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" (А.Шопенгауэр).

В плане функционального синтеза полушарий головного мозга, приводящего к медитативно-молитвенному состоянию, достижение самосознания в фазовых переходах реализуется посредством построения **техники инициации (микро-трансовых состояний)** у участников образовательного процесса, что сближает данную технику с "методом взрыва" А.С.Макаренко, а также с такими направлениями, как гипнопедия, релаксопедия, суггестопедия.

В этой связи важной является **медитативная/молитвенная активность**. Состояние медитации/молитвы не только гармонизирует самого человека, но и по закону резонанса – окружающую среду²⁶⁴. При этом если медитируют несколько человек, то когерентным образом эффект их совместной медитации намного превосходит суммарный эффект каждого медитирующего в отдельности. В Санкт-Петербурге были проведены опыты по совместной медитации, благодаря которой было заметно снижение криминогенной обстановки. Исследователи подсчитали, что для того, чтобы заметно сгармонизировать обстановку на нашей Планете необходимо более ста тысяч медитирующих. Создаются три центра медитации на десятки тысяч человек – в Америке, Англии и Индии [Готвальд, 1993]. В этом отношении показательной является практика **трансцендентальной медитации** (ТМ), которая в "Энциклопедии психологии и бихевиоризма Корсини" определяется так:

"Практика ТМ — это динамичный процесс, характеризуемый: (а) перемещением внимания с активного, поверхностного уровня мышления и восприятия на более спокойные и абстрактные уровни мысли; (б) трансцендированием тончайшего уровня мышления с переходом к состоянию полного само-осознания... и (в) переходом внимания назад – к более активным уровням мышления. Эти три фазы, отличающиеся по физиологическим характеристикам, циклично повторяются множество раз в каждой сессии ТМ и определяют состояние "спокойной осознанности" – глубокого физиологического отдыха и растущей пробужденности ума. Это состояние спокойной осознанности снимает умственный и физический стресс".

По утверждениям сторонников ТМ, они располагают результатами более 600 опубликованных научных исследований, проведенных более чем 350 учёными 250 университетов и медицинских учреждений 33 стран мира за последние 40 лет, которые подтверждают, что этот вид медитации имеет множество полезных эффектов. Часть этих исследований подтверждает эффективность ТМ в профилактике и лечении сердечно-сосудистых заболеваний, в снижении факторов риска, включая следующие: 1) снижение кровяного давления; 2) сокращение потребления табака и алкоголя; 3) снижение повышенных уровней холестерина и окисления липидов и 4) снижение психологического стресса. Результаты, вызываемые сокращением этих факторов риска – снижение проявлений атеросклероза, снижение ишемии миокарда и левожелудочковой гипертрофии, значительное снижение потребности в медицинской помощи, сокращение заявок на выплату медицинской страховки и снижение смертности, – предполагается, также были сопряжены с практикой ТМ. Исследования также продемонстрировали, что эффективность ТМ в снижении кровяного давления сопоставима с применением гипотензивных препаратов первой линии. Существуют научные публикации, заявляющие об эффективности ТМ в терапии депрессии, в том

²⁶⁴ Schneider R.H., et al. Cardiovascular disease prevention and health promotion with the Transcendental Meditation program and Maharishi Consciousness-Based Health Care // *Ethnicity and Disease* 16 (3 Suppl 4):S4-15-26, 2006.; Orme-Johnson D. W., Dillbeck M. C., Alexander C. N. Предотвращение терроризма и международных конфликтов: Влияние больших ассамблей участников программ Трансцендентальной Медитации и ТМ-Сидхи // *Journal of Offender Rehabilitation* 36: 283-302, 2003 Davies J. L., Alexander C. N. Ослабление политического насилия посредством снижения социальной напряженности: оценочные анализы воздействия на материале Ливанской войны // *Journal of Social Behavior and Personality* 17: 285-338, 2005.; Dillbeck M. C., Rainforth M. V. Оценочный анализ воздействия на базе поведенческих индексов качества жизни: Влияние групповой практики Трансцендентальной Медитации и программы ТМ-Сидхи // *In Proceedings of the Social Statistics Section of the American Statistical Association* (Alexandria, VA: American Statistical Association): 38-43, 1996.

числе тяжелой при посттравматическом стрессовом расстройстве. Техника трансцендентальной медитации, в числе других немедикаментозных подходов, используется для систематической коррекции дисбалансов в адапционных системах, таких как вегетативная нервная система, гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая система, сердечно-сосудистая система и иммунная система. Норман Розенталь считает её эффективной в снижении стресса, тревожности, депрессии, в нормализации кровяного давления, в терапии посттравматического стрессового расстройства (50%-ное снижение симптомов всего через восемь недель занятий), в увеличении продолжительности жизни, профилактике сердечных приступов и инсульта, в увеличении эффективности работы мозга²⁶⁵. Также он предполагает возможным применение трансцендентальной медитации в **сфере образования** (главным образом в оздоровительных целях) [Norman Rosenthal, 2011].

Отметим, что право- и левополушарная активность мозга человека, функционально дополняя друг друга, сменяясь поочередно в процессе жизнедеятельности и развития (развитие человека в онто- и филогенезе идет от правого полушария к левому, а от него – к их синтезу, то есть к функциональному согласованию полушарий, имеющее место в состоянии медитации [Murphy, Donovan, 1985]), фиксирует некую промежуточную, граничную фазу, *цельное аутентичное знание*, в которой результаты такой активности сплавляются и взаимно трансформируются.

На практике данный процесс естественным образом реализуется, например, в **акте решения проблемы**, которая актуализируется сначала на уровне правого мотивационного полушария как феномен наглядно-действенного, предметного мышления. Далее процесс решения проблемы пересекает граничную нейтральную “нулевую” точку, промежуточную между право- и левополушарными функциями, что сопровождается трансом, выходом на интуитивно-эвристический, парадоксально-медитативный уровень постижения мира, где и обнаруживается цельное знание. Затем процесс перетекает в сферу левополушарной активности, и тот или иной фрагмент цельного знания преобразуется либо в абстрактно-знаковое содержание, либо в волевой импульс (известно, что волевое усилие реализуется на уровне левого полушария), что и выступает в виде результата решения проблемы.

Основная нагрузка генерации самосознания у человека реализуется 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.

Данное явление реализуется в синергетической модели развития, в которой фиксируется чередование фаз упорядоченной (иерархической) и неупорядоченной (деиерархической) структуры системы [Бранский, Пожарский, 2001], а также три фазы развития (становление, равновесие, деградация), которые рассматривает Н.Н.Александров [Александров, 2012].

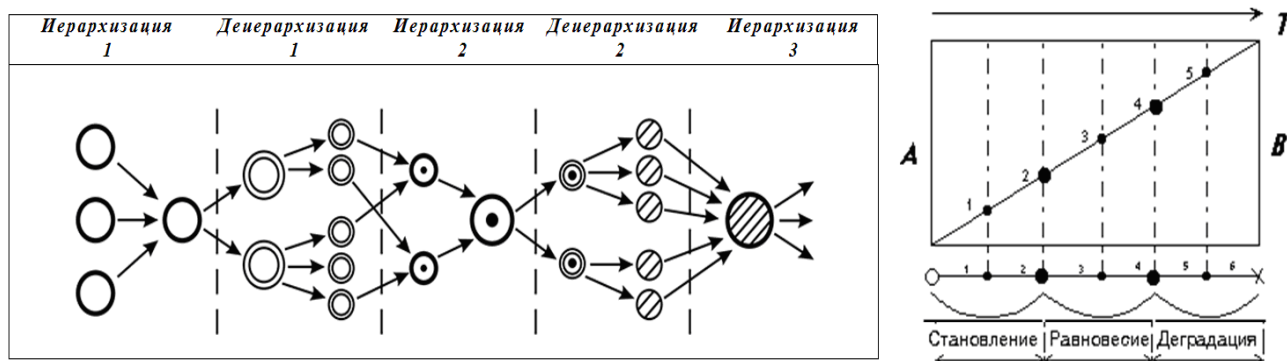


Рис. 76. Синергетическая трехфазная и шестиэтапная модели развития

²⁶⁵ Rosenthal J. et al. Effects of transcendental meditation in veterans of Operating Enduring Freedom (OEF) and Operation Iraqi Freedom (OIF) with posttraumatic stress disorder (PTSD): a pilot study // Military Medicine. – 2011. – 176: 626-630.; Brooks J. S. et al. Transcendental Meditation in the treatment of post-Vietnam adjustment // Journal of Counseling and Development. – 1985. – 64:212-215.; Kniffki C. Transzendente Meditation und Autogenes Training – Ein Vergleich (Transcendental Meditation and Autogenic Training: A Comparison). – Munich: KindlerVerlag Geist und Psyche, 1979.; Geisler M. Therapeutische Wirkungen der Transzendentalen Meditation auf drogenkonsumenten (Therapeutic effects of Transcendental Meditation on drug use) // Zeitschrift für Klinische Psychologie. – 1978. – 7:235-255.; Ferguson P.C. et al. Psychological Findings on Transcendental Meditation // Journal of Humanistic Psychology. – 1976. – 16:483-488.; Norman E Rosenthal M.D. Transcendence: Healing and Transformation Through Transcendental Meditation. – Tarcher, 2011. – 320 с.

Представленная синергетическая схема движения и развития, которая предполагает смену двух состояний – иерархизации и деиерархизации – объясняет **механизм информационно-энергетического усложнения развивающихся систем**, поскольку этап деиерархизации системы означает распад устоявшихся системных связей, что приводит к уменьшению уровня сложности системы и увеличению количества ее элементов, то есть увеличению энтропии. Однако не следует забывать, что данная система в состоянии деиерархизации выступает открытым диссипативным образованием, способным обмениваться с внешней средой информацией и энергией, что предполагает поглощение этой системой энергии из внешней среды, что приводит к уменьшению уровня ее энтропии и способствует вхождению системы в этап иерархизации с последующим восстановлением состояния целостности системы, которая в предыдущем состоянии деиерархизации увеличила количество элементов. Интеграция этих элементов в новую системную целостность создает новую – иерархическую – структуру, более сложную, чем предыдущая, вследствие увеличившегося количества элементов.

Как видим, синергетическая схема чередования иерархической и деиерархической фаз развития любой системы предполагает, что система при этом проходит нейтральную нейтральную бифуркационную точку своего развития – состояние динамического хаоса, выступающего **упорядоченной и упорядочивающей** сущностью ("Вблизи точки возникновения неустойчивости можно провести различие между устойчивыми коллективными движениями (модами). Устойчивые моды подстраиваются под неустойчивые и могут быть исключены. Остающиеся неустойчивые моды служат в качестве параметров порядка, определяющих макроскопическое поведение системы. Получающиеся в результате такой процедуры уравнения для параметров порядка можно сгруппировать в несколько универсальных классов, описывающих динамику параметров порядка. Некоторые из этих уравнений напоминают уравнения, описывающие фазовые переходы первого и второго рода в равновесных физических системах. Однако возникают и новые классы, например описывающие пульсации или колебания" [Хакен, 1985, с. 379]).

В этом случае процесс развития приобретает такой вид:

*иерархическое состояние системы (тезис) →
состояние динамического хаоса (синтез) →
деиерархическое состояние системы (антитезис).*

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** (деиерархизации) 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 своего 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.

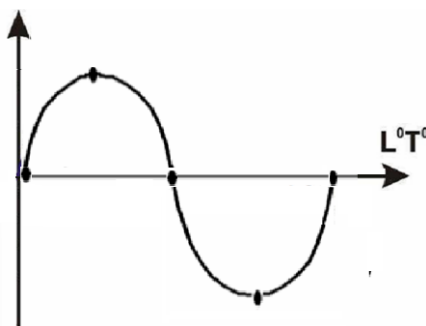


Рис. 77. Синусоидальная модель реальности в общем виде

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 **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, критического) 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).

Таким образом, можно говорить о *хаотичном (стохастическом) механизме формирования самосознания*, 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 эпизодически извлекается ими* 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, чреватые летальным истощением психофизиологических ресурсов человеческого организма, ибо длительное использование практик наркотического транса в конечном итоге приводит к смерти наркомана, который, таким образом, эпизодически обретает свободу и самосознание на протяжении своей жизни, уничтожая самого себя.

Представители же "темных сил" уничтожают других, повышая энтропию внешней среды и создавая там зоны хаоса (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 дипластики, творчества, в котором создается нечто принципиально новое), что создает вакуумно-фотонную реальность (эфир древних, шунью) – средство творения Богом-Отцом мира посредством расщепления этой вакуумно-фотонной реальности. Как видим, светлый сценарий оживления (восстановление хаоса), в отличие от рассмотренной выше вампирической модели "оживления", неизменно требует привлечения двух других ипостасей Троицы, что и составляет полноту Сил света.

3. Творческий механизм актуализации самосознания (физический вакуум)

Можно говорить и о механизме самосознания, который связан с процессом соединения противоположных состояний (в акте мышления и творчества), что приводит к генерации *Ничто* – нейтрально-парадоксальной сущности, в результате чего достигается нейтральное состояние, свободное от дуального принципа причинно-следственной зависимости. Таким образом, в этом состоянии достигается свобода от детерминизма, которая дает человеку основание осуществить акт трансценденции – выход за пределы всей и всяческой реальности.

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].

Парадоксально-медитативное творческое мышление, объединяющее два полярные право- и левополушарный типы мышления, которые должны развиваться последовательно, взаимопроникающая и потенцируя друг друга [Поклитар, Штеренгерц, 1992], обнаруживает несколько аспектов.

1. Прежде всего оно характеризуется парадоксальностью, которая проявляется в том числе и в феномене дипластии (энантиосемии) – присущем только человеку свойстве отождествления в одном мыслительном контексте двух вещей, идей, которые исключают друг друга [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 10]. Здесь уместно привести определение Истины как "единства противоположностей" (С.Б.Церетели). Это мышление, соединяющее противоположности., мыслящее "на грани", граничное, целостное, "сумеречное" мышление.

Человек, владеющий буддистской логикой четырех альтернатив, на вопрос, требующий однозначного ответа, даст четыре. Так, например, если мы зададим такому человеку основной вопрос философии о первичности материи или сознания, то можем услышать четыре равнозначных ответа: 1) с одной стороны, материя первична, 2) с другой – сознание; 3) кроме того, и материя, сознание одновременно первичны; 4) однако, может быть, что ни материя, ни сознание являются первичными.

Таким образом, можно говорить о двух "уровнях" дипластии, когда на первом уровне сознание и психика человека способны удержать в единстве две противоположности (3. и то, и другое), а на втором – удерживаются не только каждая из противоположностей в отдельности (1. утверждение + 2. отрицание), но также каждая из них, говоря философским языком, снимается (4. ни то, ни другое).

Как видим, второй уровень дипластии – есть воплощение дипластии в наиболее полном виде, что позволяет человеку мыслить не только парадоксально-многозначным, но и одновременно – абстрактно-логическим однозначным образом, проводя дифференциации и различия, фиксируя причинно-следственные зависимости.

2. Это творческое надситуативное, интуитивно-просветленное мышление, способное отражать мир нечетко, в виде полутонов, творческим образом открывать новое как системное (сверхаддитивное) свойство целого.

3. Это метаморфозное, циклическое мышление, ибо сущностью человека кроме мышления можно назвать и движение (развитие), являющееся универсальной характеристикой всего и вся во Вселенной. Таким образом, метаморфоза, превращение одного в другое есть характернейшая черта такого мышления.

4. Это мистическое, "сказочное" мышление, открытое неопределенности, чуду, абсурду, парадоксу.

5. Это целостное мышление, которое как целостный сверхаддитивный феномен, согласно синергетике, обнаруживает качества, не свойственные входящим в него элементам (то есть право- и левополушарным свойствам психики). Таким образом, формирование целостного мышления должно подчиняться синергетическому правилу – "талант – есть сумма талантов".

6. Это мышление, направленное на решение проблем, задач. То есть это проблемное мышление, которое, как любой акт человеческой активности, проистекает из наличной проблемной ситуации (социальный мир, действительность можно при этом тотализировать в виде системы проблемных ситуаций), которую мышление стремится преодолеть, разрешить.

Особенности *парадоксально-медитативного, творческого, диалектического мышления* очерчиваются также и **качествами, присущими творческим людям**:

Психолого-педагогические исследования выявляют определенные показатели творчества и

креативности, а именно [Eysenck, 1995; Дорфман, Ковалева, 1999]:

1. Существа, в которых развит поисковый механизм, являющийся существенным для процесса творчества, характеризуются минимальной агрессивностью к своему окружению и наиболее чувствительные к потребности в помощи другим. Таким образом, творчество и альтруизм положительно взаимокоррелируют. При этом творчество является основой развития эмпатийных качеств, способности понимать точку зрения другого человека, формирования прагматической, духовной ценностно-мировоззренческой ориентации личности.

2. Творчество предполагает выход за пределы социально-ролевых установок личности, умения дистанцироваться от ситуации, что готовит условия для достижения одной из главных целей развития человека – статуса творческой личности, поскольку творчество предполагает выход в сферу многозначного, многомерного, парадоксального, бисоциативного понимания реальности и ее освоения; творчество предполагает актуализацию надситуативности (трансфинитности [Петровский, 1992, 1996]) как способности субъекта выходить за рамки однозначных конструкций “внешней целесообразности”.

3. Творчество, которое является одной из целей развития личности, есть целостным образованием, оно не ограничивается такими аспектами функционирования психики человека, как образный, логический, поведенческий и др., а проявляется на всех уровнях психической активности человека.

4. Творчеству присущие синергические черты, поэтому творческий человек обнаруживает феномен творческой многомерности, сверхаддитивности, когда отдельный талант человека состоит из суммы ее талантов, когда творческие люди оказываются двойственными, парадоксальными, **амбивалентными существами**, которым присущи черты, взаимно исключают друг друга, что выражает ту или иную степень психопатичности (гордость и скромность, лень и активность и др.²⁶⁶). Кроме того, как отмечает Ж. Годфруа в книге "Что такое психология" (т. 1, 1996, с. 157), у творческих натур сознание почти всегда находится в измененном состоянии, а их "обыденное сознание во время бодрствования представляет собой как бы открытый порт, в котором в любую минуту идет выгрузка богатств, доставляемых из подсознания".

5. Творческие люди ориентируются на связь предметов и явлений мира, они способны находить скрытые свойства предметов и устанавливать между этими маловероятными свойствами связи, ориентируясь на способность к выдвижению гипотез [Смирнов, 1985, с. 204-205], что предполагает актуализацию нечеткой, "сумеречной", многозначной логики восприятия мира. Как пишут Д. Пойа и У. Эшби, умение варьировать задачу, проводить селекцию гипотез, выдвигать множество гипотез (т.е. творческие личности отличаются склонностью к выдвижению гипотез), умение проводить задачу из одной области знания в другую – показатель творческих возможностей интеллекта; здесь как в природе: чем выше положение вида в эволюционном ряду, тем сильнее его способность разнообразить свое поведение.

6. У талантливых и гениальных людей обнаруживаются более многочисленные связи между отдельными мозговыми участками, когда умственные способности зависят не от размера мозга, а от количества связей между нейронами и скоростью их установления.

7. Творчество предполагает интеграцию активного и пассивного подходов к освоению мира. С одной стороны, творчество реализуется в рамках правополушарной деятельности головного мозга человека, характерной чертой которого является синтетическое, целостное восприятие действительности. С другой – для творчества как процесса построения новых смыслов необходима

²⁶⁶ Наиболее ярким примером амбивалентности гениев может служить саморефлексия Н.А. Бердяева, который в книге "Самопознание" пишет о себе как о двойственном, "многоплановом, многоэтажном" человеке со "сплетающимися противоречиями", который соединяет храбрость и трусливость, педантичность, аккуратность и природный анархизм, реалистическое отношение к жизни и романтическое отношение к мечте (т.е. мечтательность и реализм), нелюбовь к жизни, но любовь к экстазу жизни, гордость и смирение, любовь к философии, но не отдачу целиком философии, будучи "феодалом, сидящем в своем замке с поднятым мостом и отстреливающимся", но вместе с тем человеком социальным, который любит общество людей и много с ними общается, соединяя одиночество с социальностью, являясь при этом существом **трансцендентным** (стремящимся преодолеть мир, обрести свободу), которое никогда не скучает, но которому "слишком многое было скучно"; "Я не только человек тоскующий, одинокий, чуждый миру, исполненный жалости к страдающей твари, душевно надломленный. Я также человек бунтующий, гневно протестующий, виновный в борьбе идей, вызывающий, способный к дерзновению", – писал Н.А. Бердяев, отмечая при этом, что "сводятся эти противоречивые элементы к одному источнику" [Бердяев, 1990, с. 24, 26, 30, 32, 35, 37, 40-41, 49, 59].

множественно-аналитическая среда, которая воспринимается на уровне левого полушария головного мозга человека, богатого понятиями и концептуальными схемами. Творчество, в силу своей целостности, предполагает соединение "правого" и "левого" принципов жизнедеятельности человека, когда единое и множественное сливаются, когда человек, который характеризуется правополушарным стремлением к единству, способен оперировать левополушарными атомарными категориями, соединяя их и создавая новые уникальные смыслы.

8. Можно дифференцировать отдельные, часто достаточно противоречивые, характеристики психоэмоциональной сферы творческих личностей: повышенную чувствительность (Р. Кэттел), импульсивность (Ф. Баррон), высокий энергетический уровень, повышенную восприимчивость (К. Текекс), неповторимое сочетание некоторых акцентуированных черт личности (Л. Б. Ермолаева-Томина), отклонения от шаблона в поведении, упрямство (У. В. Кала), эмоциональную окрашенность отдельных процессов, эмоциональное отношение, влияние чувств на субъективную оценку, эмоциональное погружение в деятельность (В. А. Моляко), эмоциональную сензитивность и лабильность, высокий уровень эмоциональной возбудимости (В. М. Козленко). Отмеченная повышена эмоциональность, в соответствии с информационной теорией эмоций П.В.Симонова (суть данной теории состоит в том, что эмоция – это результат дефицита актуальной информации, а последняя отображает меру неопределенности), отсюда потребность творческих личностей в информации, то есть открытость неопределенности.

9. Творчество человека обнаруживает тесную связь с одаренностью, одной из краеугольных особенностей которой есть способность к творческим актам; поэтому развитие творческой личности должно направляться на качества, присущие одаренным людям.

10. Фундаментальные исследования Термена (1959), которые доказали стабильность показателей интеллекта по шкале Станфорд-Бине, привели к тому, что на протяжении многих лет высокий интеллект, установленный с помощью соответствующих тестов, служил рабочим определением одаренности и, соответственно, творчества.

11. Как отмечает И. И. Лапшин в книге "*Философия изобретений и изобретения в философии*", таланты произрастают в зонах напряженного духовного общения: преимущество получают портовые города, пункты пересечения торговых артерий, то есть центры, являющие пеструю смесь "одежд и лиц, племен, наречий, состояний". При этом важно отметить, что творческий человек не боится показаться смешным, ошибаться, не чувствует себя униженным, если ошибается, а продолжает предлагать оригинальные решения с риском вновь потерпеть неудачу [*Развитие личности ребенка, 1987, с. 125*], что способствует быстрому накоплению творческим человеком жизненного опыта.

12. Творческий человек – это направленный на решение определенной задачи дилетант. Данный вывод можно пояснить примером, взятым из книги А. К. Сухотина "*Парадоксы науки*" (с. 195-199):

"Американские ученые проводили в середине XX века такой эксперимент. Они подобрали две группы научных работников и предложили каждой одну и ту же исследовательскую задачу так, что в решении задачи ученые одной группы оказались специалистами, а ученые другой группы – дилетантами. Обнаружилось, что вторые не только успешно справились с проблемой, но и нашли оригинальных решений больше, чем специалисты. Но, может быть, неудачно подобрали состав первой группы? Тогда условие эксперимента обернули и задание формулировали так, что специалисты оказывались дилетантами, а дилетанты – специалистами. И что же? Снова похожий результат". Автор делает вывод, что "эрудированность в качестве показателя творческих возможностей исследователя не только отходит на второй план, но даже квалифицируется как нежелательное явление... Обилие знаний, которыми располагает специалист в своей области науки, порой действительно встает препятствием на его пути... Перенасыщенность информацией имеет нежелательные последствия прежде всего потому, что мешает увидеть исследуемое явление в целом, в его закономерных чертах... При обилии знаний специалист, точнее – узкий специалист, порой заслоняет в исследователе разносторонне мыслящую личность, угнетает фантазию, которая скорее посещает человека, не обремененного обширными профессиональными познаниями. Здесь преимущество получают дилетанты". Как писал М. Борн, "Меня никогда не привлекала возможность стать узким специалистом, и я всегда оставался дилетантом даже в тех вопросах,

которые считаются моей областью"

При этом к творчеству ведет альтруистический принцип игры, "искусства ради искусства", восточная способность трудиться не ради получения плодов труда, но ради самого трудового процесса, что заложено в самом механизме мотивации жизненной активности человека, поскольку стремление получить награду способствует уменьшению внутреннего интереса (внутренней мотивации) к определенному виду деятельности, что выяснили эксперименты с детьми, которых разнообразно мотивировали к той или иной деятельности [Развитие личности ребенка, 1987, с. 148-149]. При этом, как оказалось, можно значительно снизить мотивационный интерес человека к творческой, приносящей ему радость работе, если начать щедро вознаграждать ее плоды; при этом сама работа может утрачивать характер творческой активности.

Восходя к очередному уровню обобщения, данный тип мышления мы можем назвать **фрактально-голограммным трансформирующим мышлением**. Вкратце рассмотрим это мышление.

В диалектической философии существует тезис о тождестве бытия и мышления²⁶⁷. Поскольку мышление проистекает из бытия, зарождается и формируется в недрах последнего, то это мышление, во-первых, должно быть устроено и функционировать по принципам, присущим всем формам бытия и бытию в целом, и во-вторых, мышление должно отражать бытие и его законы в идеальном виде.

Именно поэтому можно считать, что в мышлении не может быть того, чего нету в бытии. Однако мышление оперирует абстрактными онтологическими и аксиологическими категориями, многие из которых в бытии могут быть зафиксированы, обнаружены только на уровне метафор. Например, человеческая любовь как идеальное отношение между людьми находит такие вполне космологические преломления, как "космическая любовь", "космическая симпатия", которые проявляются в отношениях между космическими объектами (в виде, например, несиловой не причинной корреляции квантово-фотонных объектов, что проявляется в виде парадокса "Эйнштейна-Подольского-Розена").

Фрактально-голографическая природа Вселенной с позиции тезиса о тождестве бытия и мышления находит отражение в форме целостного фрактально-голографического гештальт-мышления. Данное мышление характеризуется, во-первых, парадоксальностью, многозначностью, алогичностью (и пралогичностью), диалектичностью и одновременно научностью. Оно есть форма развития пралогического мышления представителей древних цивилизаций, которые психизировали мир, воспринимали его как тотальное целостное психическое единство. Именно на основе такого фрактального мышления возможен синтез знаний.

Следует сказать, что фрактальное мышление находит отражение в так называемом "четвертом законе диалектики" (три из них – закон единства и борьбы противоположностей, закон отрицания отрицания и закон перехода количества в качество), который был одно время официально принят в сталинской философии. Этот закон – "всеобщая связь явлений". Именно фрактально-голографическое мышление, которое отражает единство всего и вся во Вселенной, выражает пафос закона о всеобщей связи явлений: если все взаимосвязано со всем, то во всем есть все, когда "в песчинке может отражаться вся Вселенная".

Рассмотрим некоторые гносеологические проекции такого фрактального, трансформирующего, активного, преобразующего мир мышления.

Во-первых, можно говорить о целостности и универсальности фрактального мышления, его нелинейности и непрерывности²⁶⁸. Все объекты реальности рассматриваются в лоне такого мышления как обладающие единой глубинной структурой, динамикой, функциями, взаимосвязями. Здесь имеет смысл говорить о фундаментальной универсальной структуре (модели) Вселенной и универсальной парадигме развития, движения. В основу бытия здесь положены принцип "все во всем" – единая монада (см. монадологию Лейбница), единый ориентальный Брахман, который

²⁶⁷ Как писал Поль Дирак, "математик играет в игру, правила которой он изобретает сам, а физик – заимствует их у Природы. Но постепенно становится очевидным, что правила, которые математика считает интересными, совпадают с теми, что задает Природа" [Дирак, 1971].

²⁶⁸ "Непрерывное мышление – способность к инверсии системных свойств с помощью функционалов (непрерывных процессов), аналог – звук, музыка с разными тональностями. (В. Татур)" [Всемирно, 2008].

отражен во множестве атманов, в сфере которых правит всеобщая тотальная бытийная и методологическая изоморфность. Поэтому фрактальное мышление предполагает мышление по аналогии, это аналоговое мышление.

Во-вторых, фрактальное мышление – это мистическое, парадоксальное мышление, погруженное в реальность, где действительное и разумное, актуальное и потенциальное, реальное и виртуальное едины.

В-третьих, фрактальное мышление предполагает встроенность мышления в реальность, когда реальные события находят отражение на уровне мышления (антропный принцип, синхронность событий физической и психической реальности, согласно К. Юнгу, В. Паули, П. Девису, Н.А. Козыреву и др.).

В-четвертых, единство мышления и бытия, отраженное в принципе фрактальности мышления, предполагает взаимное влияние сознания и реальности, когда сознание творческим образом может моделировать реальность, **управлять реальностью** (парадокс "*Наблюдатель*" в квантовой физике, современные учения о трансформации реальности – "*Симорон*", "*Транссерфинг*", "*Риберфинг*" и др.²⁶⁹).

На уровне **педагогической технологии** холистический, синергетический подход к образованию

²⁶⁹ Известны случаи **коллективных медитаций, молитв**, которые изменяли реальность: английские колдуны, как утверждают легенды, смогли предотвратить высадку на английский остров как Наполеона, так и Гитлера; известно, что коллективная молитва миллионов японцев предотвратила высадку на Японские острова захватчиков – во время Второй мировой войны американцев, а в средние века таким образом были остановлены две попытки высадки армий восточных завоевателей (во всех случаях корабли захватчиков были потоплены или серьезно повреждены могучими тайфунами).

Влияние сознания на реальность можно проиллюстрировать открытием Периодической системы Д.И. Менделеевым, обладавшим согласованными данными только по половине элементов, которые он уложил в свою таблицу. Дальнейшие измерения уточнили атомные веса другой половины элементов, которые первоначально не согласовывались с выводами Д.И. Менделеева.

Другой пример: когда-то человечество не знало о микробах, но они "возникли" в результате того, что один исследователь сообразил, что должны быть некие маленькие организмы, ответственные за наши болезни.

Известно множество случаев такого преобразующего влияния на реальность, когда, однако, невозможно определить природу этого влияния, поскольку в этом случае можно заключить, что воображение человека выступает не фактором влияния, а механизмом прозрения будущего. Достаточно вспомнить пророческие художественные произведения. Так, в 1912 году в Атлантическом океане, выйдя в свой первый и последний рейс, затонул *Титаник*, самый сложный в техническом отношении на то время объект. Известно, что данное событие было предвидено в художественном произведении за несколько лет до трагедии, где автор повествует о деталях катастрофы, которые в целом отвечают реальному положению вещей.

В пилотном эпизоде американского сериала "Одиноким стрелки" (продолжение "Секретных материалов"), вышедшем на экраны в марте 2001 года, рассказана история о том, как правительство США организует террористический акт. В соответствии с коварным планом, угнанный самолет должен врезаться в одну из Башен-близнецов в Нью-Йорке, с тем, чтобы обвинить во всем террористов. Правительство, по сюжету, планировало использовать теракт в качестве предлога для развязывания новой войны, сулящей большие прибыли. Этот эпизод вышел на экраны за полгода до событий 11 сентября 2001 года.

"С чего бы в XIII веке английский монах и философ Роджер Бэкон заговорил о том, что наука (вновь!) изобретёт телескоп, самолёт, автомобиль и телефон? Ему, утверждают современные исследователи творчества Бэкона, было известно также о галактиках и строении клетки, о некоей энергии, превосходящей атомную, о скорости света и умирании звёзд. Из каких источников узнал Джонатан Свифт о двух спутниках Марса – *Деймосе* и *Фобосе* – за 151 год до их открытия? О методах постройки домов, начиная с крыш (недавнее наше изобретение)? О гравитационном притяжении и невесомости? А кто не слышал о Сирано де Бержераке, средневековом провидце и возмутителе спокойствия, познания которого в областях науки и техники были совершенно ошеломительными для его просвещённых современников! Достаточно сказать, что Сирано предвидел возникновение, геной инженерии и межзвёздные перелёты на ракетах с использованием (очевидно) фотонной энергии! Напомним и о двух романах Жюль Верна – "*С Земли на Луну*" и "*Вокруг Луны*", где рассказывается о том, как три смельчака в декабре 1868 года стартовали с острова Флорида к Луне. Облетев её на близком расстоянии, их космический корабль приводнился в Тихом океане. Ровно через 100 лет точно такой же полёт, повторивший замысел и расчёты автора, совершили в 1968 году трое американцев – астронавты корабля "Аполлон-8". Причем совпали место старта (мыс Канаверал во Флориде), месяц полёта (декабрь), место посадки (Тихий океан, в 4 милях от указанной Жюлем Верном точки), размеры и масса снаряда "Колумбиады" и спускаемой капсулы "Аполлона" (соответственно – 3,65 м и 3,6 м и 5547 кг и 5621 кг)! Из ста восьми прогнозов этого удивительного писателя реализованы уже шестьдесят восемь!... Давно подмечено: игры разума – опасные игры. Они имеют свойство материализовываться. Пусть и не сразу, не в ближайшем будущем, но имеют! Хотя бы через тысячелетия" (С. Свидерский).

Приведем еще один пример. Около сорока лет назад в сборнике трудов Московского университета был опубликован доклад профессора Пулковской обсерватории Николая Александровича Козырева, который поразил ученых своими парадоксальными выводами [см. *Зигуненко, 1991, с. 35.; Козырев, 1982*]. Речь шла о том, что Луна, которая издавна считалась мертвым небесным телом, закончившим свою эволюцию, обладает вулканической деятельностью. После доклада Николай Александрович подвергся ожесточенной критике специалистом. Однако в 1958 году Н. А. Козырев обнаружил в своем телескопе вулканическое извержение в кратере Альфонс и даже сумел получить его спектрограмму. Понадобился еще десяток лет, прежде чем наблюдения Козырева были признаны достоверными. Только в декабре 1969 года Госкомитет по делам открытий и изобретений СССР выдал ученому диплом об открытии лунного вулканизма, а в следующем году Международная астрономическая академия наградила его именной Золотой медалью с бриллиантовым изображением созвездия Большой Медведицы.

Таким образом, Н.А. Козырев создал новое физическое явление. Подобно этому, можно заключить, что физические законы, которые открывают ученые в своем воображении, потом материализуются, причем, этот парадоксальный вывод касается и возможности "пересотворять" прошлое согласно представлениям человечества. Так, когда люди поняли, что Вселенная возникла посредством "большого взрыва", она действительно в прошлом начала "возникать" таким образом. Данные выводы хорошо иллюстрируются развитием физики. Стоило в 1961 году Саламу и Уорду предсказать существование девяти новых частиц, как они были открыты. По этой причине, как писал Евгений Вигнер, математический язык удивительно хорошо приспособлен для формулирования физических законов.

может быть охарактеризован как гештальтообразование: “процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекалывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир. Это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития. Гештальтообразование – это стимулирующее, или пробуждающее, образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми” [Князева, Курдюмов, 1997, с. 73].

Нужно сказать и то, что полушарный синтез как психофизиологическая цель развития человека позволяет достичь единства двух противоположных поведенческих стратегий человека – пассивной и активной, что в системе холистического, синергетического образования приобретает следующий вид: “Не субъект дает рецепты и управляет нелинейной ситуацией, а сама нелинейная ситуация, будь-то природная, ситуация общения с другим человеком или с самим собой, как-то разрешается и в том числе строит самого субъекта” [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71].

Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым – “позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя” [Князева, Курдюмов, 1997, с. 71].

Таким образом, **развитие человека должно идти в направлении формирования парадоксального (творческого, диалектического) мышления**, которое способно соединять противоположности и примирять антагонистические принципы индивидуального и социального бытия.

В связи с этим важно отметить, что в примитивных сообществах, как показал Грэгори Бейтсон (англо-американский междисциплинарный исследователь), шизофрения встречается крайне редко. Это можно объяснить наличием у представителей примитивных сообществ правополушарного многозначного, парадоксального мышления, которое открыто неопределенности, хаосу, поскольку оно не чувствительно к противоречиям, и вместо направленности на установление логических, то есть однозначных, отношений между предметами, подчиняется закону сопричастия, или партиципации, признавая существование различных форм передачи свойств от одного предмета к другому путем соприкосновения, заражения, овладения, что позволяет психизировать и витализировать действительность, наделяя неживые ее элементы психическими свойствами.

В отмеченном контексте важной и необходимой является реализация в рамках стандартных технологий образования (направленных на формирование программных компетентностей) творческих форм активности, связанных с **решением творческих задач**, приводящих к формированию творческих качеств и расширению междисциплинарных фоновых знаний.

Творчество – высший уровень деятельности и жизнедеятельности человека и, вообще, природы, в целом, которая, согласно высказываниям ряда мыслителей (Г. Спенсер, А. Бергсон, Л. Морган и др.), существует благодаря “**творческой эволюции**”.

Творчество как процесс творческой деятельности предполагает создание нечто **принципиально нового**. При этом исследование процесса возникновения нового – важная методологическая проблема современной науки, поскольку теоретический анализ этого процесса обнаруживает **парадокс развития**, исходя из которого новое как объективно новое не может возникнуть из бытия (в этом случае, оно бы содержалось в бытии в скрытом виде), что на уровне психологии реализуется в явлении **бисоциации** (способности человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей), а на уровне синергетики – в феномене **системных свойств целого**.

Поэтому новое возникает из **Ничто** (небытия), которое в конкретно-научной плоскости имеет две проекции – **физический вакуум** (физика, космология) и **идеальное** (психология, философия).

Физический вакуум (Ничто), как учит современная наука, является источником Вселенной, что отвечает религиозным представлениям о сотворении мира Богом из **Ничто**: это **Ничто**, согласно аксиомам временного порядка, также должно быть созданным – следовательно, **Ничто** (идеальное) создается некоторым гипотетическим “**фактором X**” (Богом, Абсолютом, Высшим Разумом и проч.).

Следовательно, новое как продукт творчества есть, с одной стороны, результатом творчества Высшего Разума, а с другой, – является идеальной сущностью. Это позволяет

прийти к выводу о том, что творческий человек, создающий новое, является Божественным существом.

Сознание человека, которое реализуется как процесс мышления, оперирует **идеальными объектами**, при этом идеальное предстает ключевым аспектом сознания мыслящего человека, творящего материальную реальность, что подтверждается квантовым парадоксом "**Наблюдатель**", исходя из которого на парадоксальном квантовом уровне человек (**Наблюдатель – некий трансцендентный, принципиально отстраненный от реальности субъект**) оказывается неразрывно связанным с миром и выступает его "бытийным инициатором", то есть "порождает" мир только одним своим присутствием. Исходя из интерпретации парадокса "**Наблюдатель**" (согласно которой процесс наблюдения, то есть осознания, приводит к редуцированию волнового пакета, в результате чего наш мир, изначально находящийся в непроявленном, потенциальном состоянии, актуализируется, то есть начинает существовать), именно **принцип трансценденции** (самосознания) стоит у истоков осуществления мира, его актуализации, выступая одновременно **механизмом осознания** ("Я") и **механизмом творения** реальности.

Отмеченное реализуется в "**принципе соучастия**" современной физики (гласящий, что физические объекты принципиально неотделимы от их восприятия нашим сознанием, от нашего влияния на эти объекты), воплощающимся в **антропном космологическом принципе**, исходящем из понимания человека как активной и органичной части космоса и Вселенной. В сфере психической реальности мы также встречаем подтверждения приведенным положениям, которые находят свою иллюстрацию в феномене **непричинных синхронических связей**, анализируемых в трудах К.Юнга, В.Паули, П.Девиса, Н.А.Козырева, С.Грофа и др.

Сама работа сознания также приводит к генерации **Ничто**. **Новое в акте творчества создается из Ничто – идеального феномена, который можно интерпретировать и как целостность с принципиально новыми системными свойствами.** В связи с этим, творчество в плане синергетической парадигмы обнаруживает не только феномен бифуркационно-хаотических фаз развития, в которых возможно появление нечто принципиально нового, но и в феномене **системной целостности**, когда на уровне целостной системы обнаруживаются эмерджентные, бисоциативные (объективно новые, возникающие как бы "ниоткуда") качества, не свойственные качествам входящих в эту систему элементов.

Таким образом, феномен целого, который обнаруживает **Абсолют** (Божественную Сущность) как некое сверхсистемное начало мира, реализуется как нечто принципиально новое. Целое же, как учит синергетика, реализуется в **критической бифуркационной флуктуационной хаотической** фазе развития.

Поэтому **целостность, свобода, хаос, надситуативность, нейтральность, неоднозначность, творческий характер флуктуационно-бифуркационной фазы развития коррелируют не только с творчески-трансцендентным характером Абсолюта, но и с творческой личностью, характеризующейся теми же аспектами**, поскольку творческие личности обнаруживают амбивалентность свойств и открытость неопределенности, творчество является выходом в сферу многозначного, многомерного, парадоксального, бисоциативного понимания реальности и ее освоения; творчество предполагает актуализацию надситуативности как способности субъекта выходить за рамки однозначных конструкций "внешней целесообразности".

В рамках изучения психологических механизмов данная нейтральная трансцендентная позиция соответствует фазе так называемого **волевого контроля**, в которой уравниваются полярные психологические состояния. *Таким образом, здесь нейтральное (идеальное, парадоксальное) состояние можно понимать и как результат творческого мышления и одновременно его условие. Благодаря данному нейтрально-идеально-парадоксальному состоянию – ключевому свойству творческого акта и, соответственно, творческих людей, последние характеризуются парадоксально-интегральными качествами.*

Отмеченные характеристики творчества обнаруживают состояние **спонтанности сознания**. Как пишет А.П.Дубров в книге "**Когнитивная психофизика**" (2006), это состояние реализуется в процессе трансцендентирования в надличностное пространство трансперсонального состояния сверхсознания, пребывание в котором позволяет человеку пережить свою сопричастность **Целому**, прикоснуться к истокам Вселенной.

При этом **выражением трансцендентального характера** личности выступают парадоксы релятивистской и квантовой физики. Парадокс есть результат научного познания, которое в его глубинных основах оказывается парадоксальным, что имеет место, например, в парадоксе корпускулярно-волнового дуализма, когда элементарная частица является одновременно и частицей, и волной, интегрируя в себе два несовместимых в одном и том же бытийном контексте качества Вселенной – вещественное и волновое (полевое). Кроме того, как показали эксперименты, на своем фундаментальном квантово-фотонном уровне (на уровне минимальной порции энергии) мир оказывается целостным нерасторжимым комплексом, в котором простое и сложное, часть и целое, причина и следствие, прошлое и будущее... неотличимы друг от друга, что в современной физике находит свое воплощение в принципе нелокальности микрообъектов, который проистекает из того факта, что каждая элементарная частица может превращаться в другую элементарную частицу и, в сущности, является ею.

Анализ механизма творения Вселенной из **идеального Ничто** посредством его расщепления на противоположности приводит к выводу, что идеальное можно понимать не только как системное свойство *Целого*, но и как **нейтральное**, которое можно представить как единство двух полярных аспектов системы, в которой гасятся и уравниваются противоположности этих полярных аспектов.

На уровне психических процессов человека диалектическое взаимодействие этих противоположностей, которое порождает нейтрально-идеальный продукт творчества – *Целое (идеальное, Ничто, шунью)* в наиболее полном и научно обоснованном виде обнаруживается при помощи концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга, отражающих и осваивающих мир противоположным образом, генерируя при этом **процесс мышления**, которое в полном смысле этого слова (когда процесс мышления реализует сочетание противоположных друг другу конкретно-образного правополушарного и абстрактно-логического левополушарного аспектов познания и освоения действительности) является творческим божественным актом созидания идеального (*шуньи*) – нечто принципиально нового. Трансцендентальность творчества обеспечивается уже внутренними нейрофизиологическими механизмами психики человека, для благоприятного функционирования которых нужно создавать соответствующие социально-психологические условия.

В связи с этим рассмотрим феномен надситуативной активности человека. В.А.Петровский предлагает выделять надситуативную активность как готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия и поступки, но и стремиться к новому, незапланированному в рамках уже осуществляемой деятельности, а также неадаптивную активность, то есть готовность следовать не только к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные цели и смыслы уже в процессе своей деятельности [Петровский, 1978; Петровский, 1992]. Такая активность проявляется "в творческом преобразовании ситуации, в саморазвитии личности как субъекта деятельности", когда личность неизбежно сталкивается с "проблемой выбора в возникшей неопределенной ситуации" [Асмолов, 1990, с. 351]. В связи с этим А. Н.Леонтьев пишет, что "решающий психологический факт состоит в сдвиге мотивов на такие цели действия, которые непосредственно не отвечают естественным, биологическим потребностям" [Леонтьев, 1981, с. 312], а Д. Б. Богоявленская определяет интеллектуальную активность как "нестимулированное извне продолжение мышления" [Богоявленская, 1983, с. 24]. Таким образом, высший уровень мышления связан с "нестимулированностью", когда, как отмечает В.А.Иванников, рассуждая о мотивационном механизме волевого поведения, в своей основе волевые поступки "не связаны с актуальной потребностью субъекта" [Иванников, 1991].

Таким образом, В. А. Петровский утверждает, что в надситуативной активности – активно-неадаптивного выхода человека за пределы известного и заданного – проявляется субъектность, тенденция человека действовать в направлении оценки себя как носителя *свободной причинности* [Петровский, 1996, с. 91]. Такой **надситуативный мотив** характеризуется побуждениями, которые являются избыточными с точки зрения удовлетворения потребностей и которые могут даже находиться на противоположном им полюсе, когда принятие надситуативной цели не проистекает из непосредственных требований ситуации [Петровский, 1992].

Однако именно эти характеристики (выход за пределы потребово-ситуативной детерминации) и описывают развитие внутренней мотивации на ценностном уровне. Органически связанным с внутренней мотивацией и надситуативной активностью является феномен творческой деятельности: Д. Б. Богоявленская [Богоявленская, 1983, с. 34-59] обнаружила, что творческая активность не стимулируется ни внешними факторами, ни влиянием внутренних оценок, но характеризуется выходом за рамки заданной цели и высоким уровнем креативности.

Поэтому формирование внутренней мотивации к определенному виду деятельности происходит из развития творческой составляющей воспитанника, когда **формирование творческой личности является главным моментом в кристаллизации внутренней самодетерминирующей мотивации поведения человека**, а творчество при этом является выходом в сферу многозначного, многомерного понимания реальности и ее освоения, то есть творчество предполагает актуализацию надситуативности как способности субъекта преодолевать принцип целесообразности, выходить за рамки "здесь и теперь" [Кудрявцев, 1997, с. 16-30], как умения видеть целое раньше частей, трансцендировать границы непосредственной данности и манипулировать категориями потенциально-возможного, виртуального (реализуя, таким образом, механизмы целеполагания).

Следовательно, **творчество выступает краеугольным фактором (и механизмом) реализации личности человека, обладающей самосознанием и способной к активному творческому поведению и самодетерминации** (это "креативное Я" А. Адлера): как писал А. Ф. Лосев, личность всегда и неизменно мыслится влияющей и действующей.

В целом, можно говорить **о психопедагогике творческого познания и освоения действительности**. Такая психопедагогика включает множество методов [Рибалка, 2016].

1. Эвристический диалог Сократа, который использовался Платоном в построении своих диалогов. Таким является диалог Платона "Евтидем", в котором принимают участие два оппонента, два собеседника с ведущим, которые обсуждают два примера. Этот диалог состоит из этапов: пролог; определение темы; освещение традиционных взглядов; поиск аналогичной ситуации; выявление проблемной ситуации и призыв к устранению проблемности; выявление определений ключевых понятий; обсуждение определений ключевых понятий с различных точек зрения; подведение итогов обсуждения определений понятий; уточнение и необходимая трансформация задачи; общая методика обсуждения, выявления противоречий, призыв к их устранению; доведение неправильных утверждений до абсурда с использованием отрицательной иронии; заключительная беседа; подведение итогов диалога; определение достаточности решения.

2. Гипотетический диалог Платона, в основу которого положено обсуждение определение определенного понятия, что предлагается как гипотеза, и выведения из него последствий. При возникновении противоречия предложена гипотеза отвергается как абсурдная. Если нет, то отыскиваются другие аргументы для подтверждения исходного тезиса.

3. "Мозговая атака" (Brainstorming) как метод предложенный в 1937 г. А.Ф.Осборном. Сущность этого метода (синонимы – брейнсторминг, "мозговой штурм", "прочистки мозга", метод отнесенной оценки, метод генерирования неожиданных идей, обмена мнениями и т.п) заключается в групповом обсуждении творческих задач в ситуации свободного обмена мнениями. Он базируется на применении эвристического диалога Сократа с широким использованием механизма свободных ассоциаций в творческом коллективе, для которого присущ благоприятный для творчества микроклимат. Этот метод не является универсальным, он имеет свои ограничения, потому что эффективно используется в процессе решении вопросов, которые не являются сложными, точными и специальными.

Метод **коллективного поиска** уникальных мыслях базируется на последующих психолого-педагогических закономерностях и соответственных им принципах.

1-ый принцип сотворчества в процессе решения творческой задачи. Управляющий группы, делая упор на демократический стиль общения, поощряя фантазию, внезапные ассоциации, провоцирует зарождение уникальных мыслях и выступает как их соавтор. И чем более развиты возможности управляющего к сотрудничеству и сотворчеству, тем эффективнее, при иных равных критериях, решение творческой задачи.

2-ый принцип доверия творческим силам и возможностям друг другу. Все участники выступают на равных: шуточкой, успешной репликой управляющий поощряет мельчайшую инициативу членов творческой группы.

3-ий принцип – внедрение рационального сочетания интуитивного и логического. В критериях генерирования мыслях хорошим является ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому в большой степени содействуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критичный анализ генерированных мыслях.

На основе базового метода А.Ф. Осборна разработано несколько вариантов "мозговой атаки".

4. "Мозговая атака" как диалог с деструктивной отнесенной оценкой – предложен Е.А.Александровым и модифицирован Г. Я. Бушем. Суть диалога в этом случае состоит в активизации творческого потенциала изобретателей при коллективном генерировании мыслях с следующим формулированием контридей. Предусматривается поэтапное выполнение последующих процедур:

1-й шаг – формирование малых групп, хороших по численности и психической сопоставимости;

2-й шаг – создание группы анализа проблемной ситуации, формирование начальной творческой задачи в общем виде, сообщение всем участникам диалога задачи совместно с описанием способа деструктивной отнесенной оценки:

3-й шаг – генерирование мыслях по правилам прямой коллективной "мозговой атаки" (повышенное внимание обращается на создание творческой, непосредственной обстановки);

4-й шаг – классификация и систематизация мыслях. Изучаются признаки, по которым можно соединить идеи и, согласно этим признакам, идеи классифицируются в группы. Составляется список групп мыслях, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи;

5-й шаг – деструктурирование мыслях, другими словами оценка мыслях на реализуемость. "Мозговая атака" на этом шаге ориентирована лишь на всестороннее рассмотрение вероятных препятствий к реализации выдвинутых мыслях;

6-й шаг – оценка критичных замечаний, высказанных во время предшествующего шага и составления окончательного перечня фактически применяемых мыслях. В перечень вносятся только те идеи, которые не были отвергнуты вследствие критичных замечаний, также выдвинутые контридеи.

Более действенные результаты достигаются в случаях, когда все участники "мозговой атаки" правильно распределяются на группы: 1) генерирование мыслях; 2) группа анализа проблемной ситуации и оценки мыслях; 3) группа генерирования контридей.

5. Прямая коллективная "мозговая атака" А.Ф.Осборна. Во время прямой "мозговой атаки" необходимо соблюдать следующие правила: абсолютный запрет критики предложений участников сессии, даже в форме замечаний, реплик, шуток; предоставление преимущества фантазийным идеям, шуткам, каламбурам, рассмотрение всех идей, даже непрактичных и абсурдных; предоставление преимущества количеству, а не качеству предлагаемых идей; проведение оценки и селекции идей только после окончания сессии группой экспертов, которые не принимают участие в "мозговой атаке"; формирование творческого задания с использованием общепринятых понятий; обеспечение свободных дискуссионных взаимоотношений между участниками сессии; поощрение выдвинутых идей по комбинированию и их новому применению.

6. Массовая "мозговая атака" Дж.Д. Филлипса. Для использования метода "мозговой атаки" в процессе генерирования новых идей в большой аудитории используется массовый ее вариант, разработанный Дж.Д. Филлипсом. По его методу все собравшиеся в большой аудитории распределяются на определенные оперативные группы численностью 5-6 человек. Руководителя каждой группы назначает ведущий сессии. Руководителей групп извещают о сессии, ее цели и процедуре, информируют об их роли за несколько дней до ее проведения. После проведения групповых сессий происходит сравнительный анализ полученных результатов.

7. Обратная коллективная "мозговая атака". Это модифицированный специалистами фирмы "Дженерал Электрик" вариант прямого "мозгового штурма": специальная группа "экспертов" сначала анализирует все аспекты проблемной ситуации, обсуждает и формулирует саму проблему. После этого сформулированная проблема предъявляется группе "генераторов идей", которая разрабатывает новые оригинальные идеи в режиме свободного обсуждения проблемы и полного

отсутствия критики. Далее полученные идеи передаются второй группе "экспертов", которая доводит их до уровня технического решения.

8. "Совещание пиратов". Этим методом можно воспользоваться для поиска идей в малой группе, когда нужно сформулировать проблему в условиях острого дефицита информации и времени. Во время совещания должны выступить все "пираты" в такой последовательности: "юнга", "матросы", "боцманы", "офицеры", "капитан". Никто не имеет права критиковать идеи. В тех случаях, когда критика разрешается, то на заключительном этапе совещания проводится защита предложений. Окончательное решение принимает "капитан" после окончания обсуждения.

9. "Коллективная записная книжка" Дж.В. Хейфиля. Это коллективная сессия. Каждому участнику за месяц до проведения сессии ставят проблему, предоставляют обзор необходимой информации, сведения об вероятные направления поисков, а также дают записную книжку, в которой они должны фиксировать свои идеи. Предоставляется также список контрольных вопросов. В конце месяца все члены сессии обобщают результаты ведения коллективной записной книжки и подают их в форме творческого отчета. Последний направляют в координационный центр, в котором проводится тщательный анализ идей.

10. Метод письменного "мозговой атаки". Для проведения сессии создается комиссия из специалистов, наиболее компетентных в решаемой проблеме. Комиссия формулирует творческие задачи в форме опросника, в котором в доступной форме отражены все аспекты этой задачи. Необходимо обратить внимание на качество составления опросника, поскольку от этого зависит эффективность творческих идей. С помощью письменного мозговой атаки преодолеваются психологические барьеры, которые могут возникать во время устной формы проведения мозговой атаки.

11. Метод синектики В.Дж. Гордона. Этот метод реализуется во время сессии, которые проводит группа синекторов, к которой относятся руководитель, эксперт и 5-7 участников. Обсуждение начинается с перечня широкого диапазона общих проблем и постепенно сужается под влиянием вопросов руководителя, который направляет обсуждение в желаемом русле, и доводится до конкретного задания. Потом проблему оперативно анализирует эксперт, который выполняет роль заместителя руководителя сессии. Он объясняет участникам сессии проблемную ситуацию, техническую политику отрасли, фирмы, задает наводящие вопросы, проявляет полезные решения. Он также должен показать слабые аспекты поступающих идей и объяснить сущность реальной проблемы, помогает формализовать ее так, как ее понимают синекторы. После этого каждый участник сессии раскрывает цель решения проблемы в собственной формулировке. Все цели фиксируются на доске. Это способствует формированию у каждого синектора отношения к общей проблеме как к собственной, желанию ее решать. Далее во время умственного эксперимента руководитель ставит вопросы, которые вызывают аналогии, примеры (прецеденты) и др.

12. "Диалог Дон Кихота и Санчо Пансы". В этом типе диалога используется творческий эффект, возникающий во время дискуссии между участниками с различным составом и типом мышления, характером, объемом опыта, с разным подходом к решению проблемы и др. Одни участники – интеллектуально мобильные, имеют развитое воображение, другие – рассудительны, критичны, с практическим опытом, то есть одни более похожи на Дон Кихота с его грандиозными идеями, странными чувствами, преодолевающими шаблоны банального мышления, а другие – на Санчо Пансу с его практичностью, критичностью, прагматизмом. Диалог Дон Кихота и Санчо Пансы проводится таким образом, чтобы один из участников выполнял роль "генератора" идей, а другой – осуществлял оценку идей. Диалог может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Как методы стимуляции и организации совместного продуктивного творчества можно использовать и такие, как дискуссия, научные семинары, конференции, круглые столы, дебаты, диалог на основе универсалий, специально организованное обсуждение идей, "кружки качества", тренинги общения, в которые вносятся определенные элементы перечисленных выше систем.

13. Индивидуальная "мозговая атака". Этот метод базируется на умственном эксперименте, во время которого применяются организационные правила "мозговой атаки". Изобретатель сам ставит задачу, генерирует мысли, выполняет обязанности секретаря, а затем оценивает собственные идеи, хотя последнюю функцию он может передавать и эксперту-специалисту.

14. "Монолог изобретателя". Этот метод базируется на индивидуальном размышлении новатора "о себе", которое превращается в диалог с самим собой, когда человек сам себе задает вопросы и сама отвечает на них. То есть для реализации этого метода необходимо иметь хорошо развитые рефлексивные способности. Правильный, целенаправленный, обоснованный самоопрос – это искусство, которое в значительной мере определяет возможность обдумать ответ, содержащий в себе новую и полезную информацию. В этом смысле "монолог изобретателя" можно представить как определенную монодраму, как индивидуальное драматургическое действие, где изобретатель выполняет все роли: менеджера, исследователя, конструктора, производителя, эксперта, бизнесмена, пользователя и др. Эффективность этого метода зависит от перечня тех вопросов, которые ставит себе новатор. Рассмотрим некоторые из этих перечней, которые сгруппированы в отдельные методы.

15. Список контрольных вопросов Е. Крика. Этот метод предполагает использование средств самоорганизации личности в процессе творческой деятельности. Для этого человек в процессе решения проблемы должен систематически задавать себе вопросы-требования.

16. Список контрольных вопросов Т. Эйлоарта. Этот метод реализуется в виде монолога, диалога, дискуссии. Он предполагает выдвижение и обсуждение определенного набора вопросов, которые охватывают такие аспекты разрешения проблемной ситуации, как: а) выявление всех качеств и вероятных изменений объекта изобретения; б) формулировка задачи в понятной форме; в) переформулирование задачи в новой форме; г) определение аналогичных и второстепенных задач; д) определение главной задачи; е) перечисление недостатков в существующих решениях; в) подбор аналогий, даже фантастических; ж) выяснение мнения специалистов; с) определение общепринятых ограничений и причин их введения.

17. Самоопросник для организации умственного эксперимента (Г.Я. Буш). Вместе со специализированными опросниками, используемых изобретателями в определенных отраслях науки и производства при решении конкретных задач, может быть предложен универсальный самоопросник, который имеет более широкое применение и содержит в себе вопросы, относящиеся к задачам, которые решаются.

18. Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) Г. С. Альтшуллера.

Этот метод имеет несколько модификаций в соответствии с годами разработки: АРИЗ-59, -61, -65, -68, -71, -77, -82, -85. В соответствии с этим методом, надо заблаговременно овладеть определенной последовательностью умственных действий, которые способствуют нахождению нового технического решения. Так, АРИЗ-85 предусматривает следующие действия: 1) анализ задачи; 2) анализ модели задачи; 3) определение идеального конечного результата и физического противоречия; 4) мобилизация и использование вещественных и полевых ресурсов; 5) применение информационного фонда решений; 6) изменение и замена задачи; 7) анализ средства устранения физического противоречия; 8) использования полученного результата; 9) анализ хода решения задачи. Эти этапы решения задачи делятся на конкретные шаги, ведущие к обретению новой идеи.

На основе обобщения опыта применения АРИЗ разработана теория решения изобретательских задач – ТРИЗ. Она стала источником для создания мощных компьютеризированных систем изобретательства, которые обеспечивают решения масштабных задач в различных сферах бизнеса, производства, обороны.

19. Метод морфологического анализа и синтеза (Ф. Цвик). Согласно этому методу, в объекте изобретения выделяются несколько основных структурно-функциональных характеристик. По каждой из них составляются ряды возможных вариантов признаков, компонентов, подсистем. Эти ряды объединяются в таблицу, то есть образуется наглядная классификация возможных вариантов. Опираясь на таблицу, можно формировать те или иные комбинации решений, выбирать из них наиболее интересные.

Таким образом, данный способ в его исходном варианте может представлять собой двухмерную матрицу, к примеру, 7x7 частей. Для примера построения двухмерной матрицы анализа возьмем: а) семь произвольно взятых эвристических приемов решения творческой задачи и б) семь черт технико-экономических характеристик объекта (изделия), который нужно сделать лучше.

По одной оси матрицы на уровне мыслей "отложим" эти эвристические приемы: 1. **Прием аналогии** – поиск аналога и внедрение всех процедур вывода по аналогии. 2. **Прием дробления** –

поиск компетентного состава системы, расчленение ее на подсистемы. 3. **Прием укрупнения** – повышение размеров, характеристик, высококачественных черт системы. 4. **Прием инверсии** – изменение процедур деятельности на обратные, воззвание функций, взор на систему с обратной точки зрения, ежели принятая, подмена динамики статикой и напротив. 5. **Прием приспособления** – адаптация системы либо ее отдельных составляющих к наружным условиям, к взаимодействию нового и старенького. 6. **Прием идеализации** – поиск способностей приближения системы либо отдельных ее составляющих к безупречному варианту. 7. **Прием локализации** – поиски способностей временного отделения части системы, временное изменение части критерий, временное улаживание части требований задачи и т. д.

Вторым рядом черт при построении матрицы анализа могут быть взяты в нашем примере технико-экономические свойства системы: 1) вес; 2) надежность; 3) экономичность; 4) удобство эксплуатации; 5) габариты; 6) технологичность производства; 7) эстетичность.

20. Метод "матриц вариантов" А. Моля. Цель этого метода заключается в систематизации поиска возможных вариантов нового объекта на основе анализа закономерностей его построения (морфологии). Для этого строится матрица (таблица), в строки и столбцы которой заносятся характеристики объекта и условия его производства, эксплуатации и тому подобное. Этот метод позволяет отбросить комбинацию, не принимается.

21. Интегративный метод "Метра" (И. Бувен). Этот метод сочетает аналоговую методику "Метра", метод "матрицы открытий" А. Моля и некоторые другие методы. Он включает в себя 12 этапов: 1) формирование и анализ проблемы; 2) выражения идей и сомнений; 3) "расщепление" понятия об объекте с помощью свободных ассоциаций, выявление возможностей "исполнителя", построения матрицы А. Моля; 4) предварительный анализ результатов и передача их контрольной группе; 5) уточнение формулировки задачи, "мозговой штурм", поиск его решения; 6) сравнение результатов поиска различными методами с исходными условиями задачи; 7) принятие контрольной группой решения относительно продолжения или прекращения поиска; 8) выбор конечной цели поиска; 9) операция "путешественник в мире аналогов"; 10) возврат к проблеме, которая сформулирована в корректных терминах; 11) повторный анализ решений, сопоставление их с исходными целями; 12) обратную связь с контрольной группой, завершающий этап решения.

22. Метод организующих понятий Ф. Ханзена. Организующие понятия – это систематизированные руководящие материалы, которые облегчают выбор оптимального варианта решения преимущественно технического, изобретательского, конструкторского задания. Решение задачи осуществляется путем синтеза, то есть комбинирование элементов решения на основе анализа организующих понятий и их отличительных признаков. В начале комбинирования берутся во внимание наиболее важные организующие понятия, а наименее важные вычеркиваются. Комбинирование облегчается при условии использования таблиц, матриц или арифметической формы записи (например, $1.1. + 1.3. + 3.1. + 4.6. + \dots$).

23. Метод ступенчатого подхода к решению задачи А. Фрейзера. Согласно исходным положениям метода, решения некоторых сложных проблем может осуществляться на основе простого аналитического подхода по определенной системе, что предполагает семь этапов: 1) конечные цели; 2) причины; 3) признаки технического объекта, свидетельствующие о его недостатках, отклонениях от нормального режима функционирования (эти признаки связываются с возможными причинами); 4) препятствия на пути решения задачи; 5) средства преодоления препятствий; 6) модель задачи в форме графика, чертежи, схемы и т. п.; 7) проверка правильности решения.

24. Метод семикратного поиска Г. Я. Буша. Этот метод заключается в последовательном системном, многократном использовании различных матриц типа 7×7 , таблиц и других приемов. Данный метод базируется на "магическом" числе 7, равен объему оперативной памяти человека. Согласно этому, человек может одновременно эффективно рассматривать, сравнивать, изучать и преобразовывать до семи предметов, понятий, идей, объектов. Ориентация на число 7 дает заметные преимущества перед десятичной системой. Метод семикратного поиска состоит из семи стадий: 1) анализ проблемной ситуации и общественных потребностей; 2) анализ функции аналогов и прототипов; 3) постановка задачи в общем виде; 4) генерирование изобретательских идей;

5) конкретизация идей; б) сопоставление вариантов и выбор наиболее оптимального среди них; 7) реализация решения.

Предполагается использование семи ключевых вопросов: кто? что? где? чем? зачем? как? когда? Они направлены на получение информации о субъекте, объекте, месте, средствах, цели, методы, время, касающихся рассматриваемых явления или события. Существует также матрица взаимодействия, комбинирования вопросов, с помощью которой можно расширить информацию о субъекте, объекте, месте, средствах, цели, методы, время.

В расширенной матрице каждый вопрос содержит в себе семь подвопросов. Например, "кто?" – изобретатель, конструктор, дизайнер, стандартизатор, производственник, потребитель, продавец; "что?" – открытие, конструкция, промышленный образец, стандарт, технология, вещество, товар.

Анализ семи функций технических объектов базируется на обнаружении семи видов общественных нужд. Выбор среди семи функций осуществляется на основе использования семи методов – аналогии, инверсии, объединения, расчленения, трансформации, транслокации, интенсификации.

Все требования к объекту объединены в семь групп: функциональность, надежность, долговечность, технологические, эргономические, экономические и патентно-правовые требования.

Специально рассматриваются эргономические показатели технических объектов: антропометрические, гигиенические, физиологические (психофизиологические), психологические, эвтифроничные (защита человека от вредного воздействия техники), техника безопасности, удобство коммуникации.

Использование указанной системы семикратного поиска, анализа и синтеза идей способствует построению нового оригинального объекта.

25. Метод каталога Ф. Кунца. Пользуясь этим методом, можно отыскать новые комбинации качеств, параметров объектов, беря за основу случайный набор "названий" объектов, которые выбраны из каталога, справочника, словаря и тому подобное. Благодаря такому организованному "случайного" подхода ("пробы и ошибки") можно получить новые, оригинальные и полезные технические идеи.

26. Система творческого поиска КАРУС В.А. Моляко. Система КАРУС в сжатом виде предполагает использование и отработку пяти основных стратегий: комбинаторных действий (комбинирования), поиска аналогов, реконструктивных действий (реконструкции), универсальной стратегии, стратегии спонтанных подстановок. Стратегии осуществляются с помощью конкретных действий, которые образуют определенную тактику – интерполяцию, экстраполяцию, редукцию, гиперболизацию, дублирование, размножение и др. Как дополнительные средства стимулирования могут использоваться приемы создания затрудненных условий – временных ограничений, внезапных запрещений, скоростного эскизирования, новых вариантов, абсурда, ситуационной драматизации и тому подобное.

27. Метод инверсологии А. Ф. Есаулова, который базируется на использовании психологических особенностей творческого мышления при поиске эффективных технических решений. Он позволяет успешно преодолевать стереотипы, "глухие углы", инерцию мышления. Метод охватывает четыре операционных уровня решения научно-технических задач: а) инверсионное сочетание и расчленение объектов как начальная стадия творческой деятельности, что характеризует определенную упорядоченность относительно независимых объектов; б) инверсионное совмещение, которое осуществляется уже не как поверхностное объединение исходных объектов, а как процесс более глубокого взаимного сочетания их структурных элементов между собой; в) инверсионное замещения, с помощью которого объекты могут быть замещены друг другом таким образом, что некоторые элементы их выносятся за пределы системы; г) инверсионное вращения, благодаря чему объект привлекается к другим систем, связей и выявляет новые полезные функции при минимальных своих преобразованиях.

28. Способ свободных ассоциаций. Увидено, что результативность творческой деятельности, в особенности на шаге генерирования новых мыслей, значительно увеличивается, если обширно использовать все новые и новые ассоциации, которые в конечном итоге порождают по-настоящему продуктивные идеи решения трудности. В процессе зарождения ассоциаций инсталлируются нестандартные связи меж компонентами решаемой трудности и элементами окружающего мира,

включая составляющие прежнего опыта творческой деятельности лиц, участвующих в коллективном решении трудности, творческой задачи. В итоге процесса зарождения новых ассоциативных связей и появляются творческие идеи решения трудности.

Для усиления антиконформизма нужно, чтоб каждый член группы стремился предложить и предлагал свое слово, понятие, которое должно быть базисом для установления ассоциативных связей с процессом генерирования новых мыслях.

29. Способ эмпатии (способ личной аналогии). Способ аналогий всегда был принципиальным эвристическим способом решения творческих задач. Процесс внедрения аналогии является вроде бы промежуточным звеном между интуитивными и логическими процедурами мышления. В решении творческих задач употребляют разные аналогии: определенные и абстрактные; ведутся поиски аналогии живой природы с неживой, к примеру в области техники. В этих последних аналогиях могут быть, в свою очередь, установлены аналогии по форме, структуре, функциям, процессам и т. д. В ситуациях мысленного построения аналога время от времени отличные эвристические результаты дает таковой прием, как *гиперболизация*, к примеру существенное повышение либо, напротив, уменьшение масштабов технического объекта либо его отдельных узлов.

30. Метод вербальной мифологизации личности. Основан на суггестивной лингвистике (разделе психолингвистики), разработан И. Ю. Черепановой (1987-1998 гг.). Представляет собой лингвистический обучающий тренинг, проводящийся в малой группе. Участники тренинга получают системные знания о специфике языкового общения, основных закономерностях языковых явлений, практические навыки по анализу текстов и их созданию (под текстами в этом методе понимаются жалобы пациентов, история возникновения заболевания, жизнеописание, описание психологической проблемы, представлений о болезни, страдании, протокол беседы врача и пр.).

Суть данного метода заключается в создании для человека, проходящего тренинг, специального текста ("личного мифа") на основании автобиографического рассказа, в котором в метафорической форме отражены основные этапы жизненного пути, планы на будущее, психологические проблемы и способы их разрешения. При создании личного мифа используется взгляд на личную историю через призму мифологического сознания, применяются все известные литературные приемы и методы (метафора, гипербола, героический эпос, сказание, сказка, киносценарий). Предполагается, что специальные лингвистические процедуры, целенаправленное использование ресурсов родного языка, активизация пассивного лексического запаса на фоне автобиографической работы повлияют на психологические и личностные механизмы пациента. Человек по своей природе уникален и стремится (не всегда осознанно) воплотить свое предназначение в жизни. Постоянный творческий поиск, раскрытие своей индивидуальности, самовыражение – это то, что делает его полноценным и здоровым членом общества.

Применение данного метода как формы группового взаимодействия при решении личных проблем и лечении неврозов представляет интерес по следующим причинам:

1. В процессе написания текста индивидуального мифа актуализируются личные проблемы. Специфика работы группы, в которой отсутствует открытая конфронтация, совместная творческая работа над мифом участников группы облегчают процессы самораскрытия.

2. Во время работы над созданием собственного индивидуального мифа и мифов других участников группы происходит анализ жизненного пути и системы отношений, переоценка ценностей и смыслов. Обратная связь и эмоциональная поддержка, а также другие явления группового процесса актуализируют лечебные факторы терапевтической группы, оказывают влияние на психологические механизмы, способствующие возникновению личностной проблематики, и способствуют раскрытию психологических факторов патогенеза невротических расстройств.

3. Группа вербальной мифологизации личности является коммуникативным и одновременно лингвистическим тренингом, участие в ней стимулирует творческий подход к жизни. У членов группы повышается способность к символизации, пониманию и описанию собственных чувств, что может снизить уровень алекситимии, которая рассматривается в последнее время как существенный фактор в возникновении невротических и психосоматических расстройств.

Предложенный метод применяется при лечении невротических расстройств [Кылов А. В., 1997-1999]; кроме того, он позволил сформулировать и использовать более общие принципы психолингвистики в психотерапии [Быков С. И., Григорьевских В. С., 1998; Быков С. А., 1999].

31. Латеральное мышление. Для того чтобы мыслить нешаблонно и создавать действительно что-то новое, полезно понимать, как разрывая шаблон, прийти к новой идее. В данном уроке будет описана схема латерального мышления Эдварда де Боно в интерпретации знаменитого маркетолога Филипа Котлера. Осознание процесса креативного мышления поможет вам понять, как сделать свой творческий процесс продуктивнее. Существует такое заблуждение, что креативность и творчество являются антиподами логики. Нешаблонное мышление часто сравнивается с интуицией, внезапным вдохновением или аутогенным состоянием человека. Однако творческое нешаблонное мышление не является чистым хаосом в сознании. Как отмечает сам основатель концепции латерального мышления, Эдвард де Боно, главное отличие нешаблонного мышления от хаоса и мышления психических больных заключается в том, что процесс креативного мышления контролируется. И даже если нешаблонное мышление предпочитает работать хаотически, то этим хаосом можно управлять.

32. Фрейминг и фокусировка. Чтобы создать что-то новое, нужно обязательно выбрать направление творческого поиска. Без такой отправной точки просто невозможно двигаться дальше. Как бы это ни показалось странным, но чем четче обозначить рамки, тем проще будет создавать что-то новое. В данном уроке показано значение выбора фокусировки, и рассмотрены паттерны фокусов языка Роберта Дилтса (фрейминг), опираясь на которые, можно начинать процесс латерального мышления.

33. Разрыв шаблона. Теперь, когда мы уже знаем алгоритм того, как целенаправленно смотреть на вещи под разным углом, мы сможем в любой ситуации найти наиболее подходящий фокус (фрейм). Но что-то новое еще пока не появилось, так как мы просто меняли угол зрения, не изменяя самого объекта. Процесс латерального мышления только начался. Чтобы продолжить этот процесс нам необходимо осуществить то, что называют "латеральным разрывом" (разрывом шаблона, сдвигом или смещением). Именно разрыв шаблона поможет нам нарушить логику мышления, чтобы прийти к новым идеям. Для создания этого сдвига нужно построить утверждение относительно объекта нашего фокуса, которое каким-то образом поменяет сам объект. Другими словами, мы должны подумать, как можно изменить объект или его отдельную характеристику. Существует множество методик создания подобных изменений, но большинство из них легко можно свести к шести базовым способам изменения чего угодно.

34. Развитие творческого воображения. После того, как был произведен латеральный разрыв, у нас появилось много в большинстве своем нелогичных (латеральных) суждений. Теперь нам предстоит сделать шаг, направленный на устранение получившегося разрыва шаблона. Предстоящий этап связан с работой по развитию творческого воображения для поиска и создания полноценных креативных идей из метаморфоз, получившихся на предыдущих этапах. Другими словами, в этом занятии вы узнаете, как научиться наиболее эффективно устранять латеральный разрыв. Данный урок описывает методики, принципы и особенности развития творческого воображения, а также содержит полезные приемы, упражнения и игры.

35. Развитие креативности, творческих способностей. На последнем этапе "Устранение разрыва" алгоритма латерального мышления кроме творческого воображения важную роль играет и креативность человека. Креативность – это способность к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления.

Как пишет А.И.Субетто, *"Творчество, поскольку оно есть Закон Жизни, должно стать и Законом Жизни Школы, стать неотъемлемой частью педагогической культуры, пронизывать все содержание педагогической науки"*, в том числе и дефектологию, которая несет потенциал крeатотерапии, когда *"творчество исправляет дефекты и формирует здоровье как норму целостности организма человека"*.

В монографии *"Творчество жизни, здоровье и гармония"* (1992) А.И.Субетто писал: *"Коль скоро творчество имеет фундаментальную связь со здоровьем или, правильнее было бы сказать, коль скоро творчество есть норма жизни, отражением которой является здоровье, то возможна "обратная связь": с помощью творчества возвращать его как норму жизни. Следует ожидать, что организм, пришедший в состояние творческого поиска как функциональной нормы, являясь целостной системой, сам начинает гармонизировать "психосоматику", избавляясь от патологии или компенсируя её. И действительно, развивающаяся терапия творчеством как*

психотерапевтический прием (креативная терапия) подтверждает это положение. Так, М.Е.Бурно на протяжении более 10 лет разрабатывает клиническую систему, получившую название *терапии творческим самовыражением* (психотерапия психопатий и малопрогрессирующей шизофрении с дефензивными проявлениями). В методический арсенал этой системы входят терапевтические приемы: создание творческих произведений, творческое общение с природой, литературой, искусством, наукой, проникновенно-творческое погружение в прошлое и др. При лечении тяжелых дефензивных больных в течение 1,5 – 2 лет у 84% из них Бурно наблюдал существенный положительный сдвиг. Во многих случаях "привитая" творческая жизнь полностью освобождала пациента от патологии, т.е. он проявлял себя как абсолютно психически здоровый человек. М.Е.Бурно пишет: "Когда наши пациенты по каким-либо причинам отходят от прежней приобретенной целебной жизни и творческого самовыражения, то при всей известной необратимости улучшения в целом состояние их все же ухудшается с сокрушенной тягой к творческой жизни и непременно улучшается, если возможно к ней вернуться" [Бурно, 1989, с. 304, 58].

В связи с этим А.И.Субетто в статье "Учительство XXI века с позиции Ноосферного Неклассического Человековедения" (2016 г.) пишет, что к нему приезжали педагоги из Сибири, из Томска в середине 90-х годов, которые, начиная с 1-го класса начальной школы, через особые технологии живописи, доступные руке ребенка 6 – 8 лет, формировали у детей чувство достоинства творца, и они начинали быстро развиваться (причем они брали в свои классы отстававших по норме развития детей с тем или иным диагнозом).

4. Абстрактно-логический + парадоксоведческий механизм актуализации самосознания (вещество)

Существенный механизм *развития самосознающего, рефлексивного начала человека* заключается в развитии механизмов абстрактно-логического мышления, реализующего механизмы абстрагирования человека от самого себя, что создает психологическую предпосылку для трансценденции, выхода человека за пределы конкретно-материального бытия. Кроме того, развитое абстрактно-логическое мышление рано или поздно достигает особой чувствительности к парадоксу, абсурду как источникам неопределенности и свободы.

В этом контексте можно говорить о двух этапах развития самосознания: сначала человек развивает способность к абстрагированию, к проведению операций в рамках линейной (классической) логики, позволяющей охватить причинно-следственные связи между предметами и явлениями Вселенной. На втором этапе, сталкиваясь с парадоксальными феноменами (семантическими и онтологическими парадоксами, апориями, а также с абсурдом социального мироустройства), человек восходит к неклассическим многозначным (модальной, трехзначной, парадоксальной) логикам, позволяющим

Развивающий процесс должен облегчать субъектам образования как восприятие *парадокса/абсурда*, так и работу/взаимодействие с ними.

В этой связи отметим, что парадоксальными являются логико-семантические и онтологические основания человеческого бытия, вскрытые современной наукой; абсурдными же представляются социально-экономические и культурно-исторические механизмы функционирования человеческой цивилизации с точки зрения рационального осмысления катастрофических результатов этого функционирования, приведшего человечество на грань экологического коллапса и духовно-морального вырождения.

О *парадоксальности традиционной логики*, пытающейся освоить на уровне логических конструктов парадоксальные свойства мира, мы можем узнать еще у древних греков, которые, обнаружив множество парадоксальных свойств мира, выразив их в виде *логико-семантических парадоксов* – апорий и антиномий. Рассмотрим некоторые из них.

Парадокс "Стрела": летящая стрела на каждом отрезке пути занимает определенное место, движение же любого предмета требует большего места, чем сам предмет. Но стрела не может быть одновременно и такой, какая она есть, и другой, то есть большей длины. Следовательно, в каждом пункте пути летящая стрела покоится. Следовательно, мир покоится и одновременно движется, он статичен и одновременно динамичен.

Следует сказать, что данный парадокс двойственен, ибо он применим как к континууму

(пространству, в котором движется стрела), который может делиться на бесконечное количество бесконечно делимых отрезков, так и к континууму, состоящего из неделимых отрезков.

Парадокс "Куча": одно зерно кучи не составляет. Прибавив еще одно зерно, кучи не получишь. Как же получить кучу, прибавляя каждый раз по одному зерну, из которых ни одно не составляет кучи?

Парадокс "Лжец": критянин Эпименид сказал, что все критяне лжецы. Эпименид критянин, следовательно, он лжец. Но если он лжец, то он сказал неправду, и поэтому он не лжец. Подобно этому можно назвать множество парадоксальных утверждений: "никогда не говори никогда", "каждое правило имеет исключения" и др.

Парадокс "Протагор и Еватл": У знаменитого софиста Протагора, жившего в V в. до нашей эры, был ученик по имени Еватл, обучавшийся праву. По заключенному между ними договору Еватл должен был заплатить за обучение лишь в том случае, если выиграет свой первый судебный процесс. Если же он этот процесс проиграет, то вообще не обязан платить. Однако, закончив обучение, Еватл не стал участвовать в процессах. Это длилось довольно долго, терпение учителя иссякло, и он подал на своего ученика в суд. Таким образом, для Еватла это был первый процесс. Свое требование Протагор обосновал так:

Каким бы ни было решение суда, Еватл должен будет заплатить мне. Он либо выиграет этот свой первый процесс, либо проиграет. Если выиграет, то заплатит в силу нашего договора. Если проиграет, то заплатит согласно этому решению.

Судя по всему, Еватл был способным учеником, поскольку он ответил Протагору:

Действительно, я либо выиграю процесс, либо проиграю его. Если выиграю, решение суда освободит меня от обязанности платить. Если решение суда будет не в мою пользу, значит, я проиграл свой первый процесс и не заплачу в силу нашего договора.

Парадокс "Крокодил и мать": крокодил украл у женщины ребенка и в ответ на мольбы несчастной матери довольно глумливо пообещал ей отпустить дитя, если она "скажет правду". На что женщина резонно возразила: "Но ты ведь не отдашь его!" И тогда крокодил задумался. Если он отдаст чадо, то получится, что услышанная им фраза лжива, а ложь – по условию – не влечет выдачу ребенка. Но если он не захочет отдать малыша, то тогда – в силу логики уговора и слов матери – ему, крокодилу, придется возвратить младенца.

Данные парадоксы напоминают нам парадокс Б. Рассела о "Брадобрее", который объясняет суть одного из парадоксов математической теории множества, а также и всех иных известных человечеству парадоксов. Парадокс звучит примерно так: деревенский брадобрей имеет право брить только тех жителей деревни, которые сами не бреются. Спрашивается, имеет ли он право брить самого себя? Если он будет бриться, то есть если он бреется, то он не имеет право брить самого себя и, таким образом, не будет бриться. Но если же он не будет бриться, то он имеет право брить самого себя. Таким образом, брадобрей и будет и не будет одновременно брить самого себя.

Рассмотренные парадоксы иллюстрируют кризис рационального познания, который предстал перед наукой со всей очевидностью в начале XX века вместе с появлением исследований Б. Рассела, Ж. Ришара, К. Греллинга и др., поставивших под сомнение правомерность самых фундаментальных понятий математики, логики, физики. Принцип "самоочевидности" научных аксиом оказался недостаточным в условиях открывшихся противоречий в основе математической теории множественных чисел, в результатах, полученных в области неевклидовых геометрий, в парадоксах корпускулярно-волновых свойств света и др. – так называемых **онтологических парадоксах**. Приведем некоторые из них:

Корпускулярно-волновой парадокс: элементарная частица является одновременно волной и корпускулой, то есть она может проявлять корпускулярные и волновые свойства, взаимно исключающие друг друга.

Термодинамический парадокс: согласно второму началу термодинамики, любая физическая система, не обменивающаяся энергией с другими системами (для всего мира такой обмен с "другими" системами исключен) стремится к наиболее вероятному состоянию – состоянию максимальной энтропии, или хаоса, покоя. Однако, в мире, который рассматривается естественным образом как нечто вечное, мы наблюдаем прямо противоположное.

Фотометрический парадокс: если исходить из положения, что Вселенная бесконечна, то

ночное небо должно быть сплошь усеянным звездами, что не наблюдается в действительности.

Парадокс "скрытых масс": масса Вселенной оказывается намного больше массы, полученной на основании расчетов, базирующихся на современных представлениях о веществе и энергии.

Парадокс "дефект масс": масса ядра элементарной частицы не равняется сумме масс входящих в него элементов.

Парадокс экспериментальной физики и экспериментальной, интроспективной психологии: мы не можем исследовать предмет, не применяя физических приборов, однако данные приборы не могут не влиять на исследуемый предмет. Поэтому, чем точнее измерение, тем сильнее измерительное устройство искажает, деформирует объект. В психологии наблюдается нечто подобное: чем детальнее структурирование континуума психического опыта (процесса самонаблюдения и наблюдения других), тем больше возникает в этом описании элементов, не относящихся к психическому опыту. Поэтому мы принципиально не можем исследовать предмет (мир) таким, каков он есть на самом деле.

Парадокс малой вероятности жизни основан на понятии энтропии. Например, по Г. Кастлеру, вероятность самопроизвольного зарождения жизни во Вселенной не превышает 10^{-255} , что ничтожно мало отличается от нуля.

Фотонный парадокс, который проистекает из факта, что свет от звезд, идущий многие миллиарды лет к Земле, встречает на своем пути огромное количество звездных систем, которые, согласно общей теории относительности, должны неизбежно искривлять траекторию лучей аналогично мутному стеклу, что имеет место в результате действия гравитационных линз, эффект которой фиксируется в пределах нашей галактики, но не действует на всю Вселенную, в которой миллиарды гравитационных линз не размывают изображение звезд.

Парадоксы микромира: в микромире симметрия причин не всегда приводит к симметрии следствия (см. книгу Р.Фейнмана "Характер физических законов").

Можно также говорить о пяти парадоксах квантовой физики:

1. Пустота: если увеличить ядро атома водорода до размеров баскетбольного мяча, то вращающийся вокруг него электрон будет находиться на расстоянии 30 километров, а между ними – ничего!

2. Волночастица: состояние частицы зависит от самого акта измерения или наблюдения. Не измеряемый и ненаблюдаемый электрон ведет себя как волна (поле вероятностей). Стоит подвергнуть его наблюдению в лаборатории, и он схлопывается в частицу (твердый объект, чье положение можно локализовать).

Эрвин Шредингер может быть известен среди квантовых химиков своим революционным уравнением, но его имя среди простых смертных чаще вызывает ассоциацию с котом. В ответ на так называемую проблему копенгагенской интерпретации квантовой механики, Шредингер пришел к странному, но весьма интересному мысленному эксперименту.

Он представил коробку, в которой находится живой кот, радиоактивный материал, молоток и едкая кислота. Если радиоактивный материал распадется, он приведет к тому, что молоток упадет на контейнер с кислотой и разобьет его, что, в свою очередь, приведет к смерти кота. Но Шредингер заявил, что шансы на распад радиоактивного материала спустя ровно час составляют 50%. Логично предположить, что через час кот будет либо жив, либо мертв, и мы не сможем определить это, пока не откроем ящик. Сам же Шредингер заключил, что согласно квантовой механике, кот одновременно жив и мертв до того момента, пока мы не откроем коробку и не узнаем его актуальное состояние.

3. Квантовый скачок. Уходя со своей орбиты атомного ядра электрон движется не так как обычные объекты, – он передвигается мгновенно. То есть он исчезает с одной орбиты и появляется на другой. Точно определить где возникнет электрон или когда он совершит скачок невозможно, максимум что можно сделать, это обозначить вероятность нового местоположения электрона.

4. Принцип неопределенности Гейзенберга. Невозможно одновременно точно измерить скорость и положение квантового объекта. Чем больше мы сосредотачиваемся на одном из этих показателей, тем более неопределенным становится другой. Данный принцип реализует противоречие между континуальным и дискретным аспектами Вселенной: для определения положения следует поставить на оси времени точку, то есть то, что не обладает длительностью. А для определения скорости нам нужны две точки и отрезок времени между ними.

Данный парадокс реализуемый в древних парадоксах, типа "Черепаша и Ахилл", О.Л.Кузнецовым и его соавторами, понимается так: "Возьмем такой пример. Допустим, летит снаряд со скоростью 1000 метров в секунду. Какой бы отрезок на оси времени мы ни взяли – всегда будет отрезок: одна десятая, одна сотая, одна тысячная доля секунды. Одна тысячная доля секунды длится порядка 200 миллисекунд. Где находится снаряд на протяжении одной тысячной секунды? Он находится в точке "А" и в то же самое время (в ту же самую одну тысячную секунды) в точке "В" на расстоянии метра от "А". Он находится в точке "А" и во всех точках траектории с длиной в один метр. Это диалектическое противоречие и является базой для того, чтобы математически описывать действительный мир. Поэтому, если мы хотим описывать движение, процесс, ход, течение мы должны зафиксировать, что же **в то же самое время остается без изменения**. Если мы стоим на позиции классической логики или, в современном языке, на позиции математической аксиоматической теории, то наше суждение о мире, в котором мы живем, можно представить в виде **АНТИНОМИИ**: 1. Мы живем в мире, в котором НИЧЕГО НЕ ИЗМЕНЯЕТСЯ. 2. Мы живем в мире, который ИЗМЕНЯЕТСЯ. Умозаключение Гегеля имеет вид: Мы живем в мире, в котором ВСЕ ИЗМЕНЯЕТСЯ, но в котором каждому ИЗМЕНЕНИЮ соответствует нечто НЕ ИЗМЕНЯЮЩЕЕСЯ" [Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001].

5. *Теорема Белла*. Все в мире нелокально, элементарные частицы тесно связаны между собой на некоем уровне за пределами времени и пространства. То есть: если спровоцировать образование двух частиц одновременно, они окажутся непосредственно связаны друг с другом или будут находиться в состоянии суперпозиции. Если мы затем выстреливаем их в противоположные концы вселенной и через некоторое время тем или иным образом изменим состояние одной из частиц, вторая частица тоже мгновенно изменится, чтобы прийти в такое же состояние ²⁷⁰.

Наличие парадоксов в конечном итоге привело исследователей к выводу о том, что восприятие бытия, воплощенное в абстрактных понятиях и законах, ведет и игнорированию некоторых сторон реальности, при описании которой наука утратила некое *глубинное интегрирующее звено*, связывающее несводимые друг к другу феномены, такие как материя и сознание, которые, по выражению Д. Бома, могут быть вложенными друг в друга проекциями более фундаментальной сущности, не являющейся ни материей, ни сознанием в чистом виде. Подобным же образом, Дж. Бруно писал, что две обычно принятые субстанции – "духовная и телесная... в конечном счете сводятся к одному бытию, одному корню" [Бруно, 1949, с. 247].

Рассмотренные парадоксы, обнаруженные в экспериментальных аспекта науки, обнаруживают глубокую проработку на уровне философской рефлексии, что нашло свое выражение в попытках достичь "предельных" форм мышления и существования (например, в феноменологической редукции, в процедуре деконструкции французских философов и др.).

Приведем примеры языковых метаморфоз и парадоксов.

— Это какая смородина?

²⁷⁰ К этому же смысловому ряду относятся и экспериментальные данные А. Аспекта, которые свидетельствуют, что нелокальный характер квантовых систем является всеобщим свойством природы, а не искусственной ситуацией, сгенерированной в лабораторных условиях [Aspect, Grangier, Roger, 1982]. К подобным же выводам пришел и Л. Мандел из университета Рочестера (штат Нью-Йорк), который пространственно разнёс два пучка света, исходящих из одного источника на достаточно большое расстояние и начал менять с помощью анализатора соотношение между компонентами суперпозиции на одном из них. В силу этих манипуляций интерференционная картина на этом пучке менялась. Но она менялась во втором пучке, картина на котором точно повторяла изменяющуюся картину на первом пучке, с которым экспериментировал Л. Мандел. При чем, картина эта менялась мгновенно в то же самое время, когда менялась картина на первом пучке. Данное изменение интерференционной картины являлось следствием, которое не имело видимой причины. Поэтому это следствие можно соотносить с чудом "элементарного познания", когда фотоны света оказываются обладающими *познавательными способностями*: сигнальные фотоны одного пучка и дополнительные фотоны второго пучка, в определённый момент времени излучаемые своими нелинейными преобразователями, никогда не встретятся – они направляются к своим разным детекторам, лишённые малейшей возможности непосредственно воздействовать друг на друга. Тем не менее, интерференционная картина пучка сигнальных фотонов сразу исчезала, если только дополнительные фотоны второго пучка не доходили до своих детекторов, когда их путь перекрывался непрозрачным экраном. Принято считать, что в эксперименте Л. Мандела обнаруживается всеобщее соотношение неопределённости в отношении друг к другу пространства и времени, когда не существует физической системы в её пространстве и времени, которые одновременно имеют вполне определённые, точные значения. В любой физической системе при определённых пространственных характеристиках являются неопределёнными ее временные характеристики и наоборот, при определённом времени системы является неопределённым её пространство.

Как пишет В.Ю. Татур, "квантовая физика ниспровергла очень упрощённую не только классическую взаимосвязь целого и его частей, но и представление о независимости наблюдателя. Оказалось, что совершенно неверно (рамки классических представлений существенно сужены и ограничены) считать элементарные частицы вещества материальными объектами, которые, соединяясь в ансамбли, образуют более крупные объекты, а наблюдателя – неким совершенно чуждым природе и обособленным от нее во всех своих проявлениях субъектом. Реальный мир требует рассматривать частицы только в их взаимосвязи с целым, частью которого является наблюдатель с его мышлением, и, как следствие, – признания единой субстанции у мышления и квантовомеханических объектов, но такой субстанции, которой уже не свойственны ни протяженность, ни длительность, как характеристика изменения" [Татур, 2008].

— Чёрная.

— А почему она красная?

— Потому что зелёная!

Камера, которая снимает сама себя.

Делаем экскаваторы, добываем с их помощью их руду, чтобы выплавить металл и сделать еще больше экскаваторов.

Множество всех множеств. Объект, который описывает себя (объект, который детерминирует себя): написание автобиографии должно включать написание автобиографии, написания мемуаров должно включать написание мемуаров.

Все рефлексии эмоциональных состояний рекурсивны, а потому парадоксальные: злоба на самого себя; человек злится на себя; потому злится на себя, что злится, злится на себя и др.; жалость к себе; страх за себя; самообвинение; низкая самооценка; самообида.

Я – тот, кто спокойно смотрит на себя со стороны.

О чем ты сейчас думаешь? – Я думаю, что я сейчас думаю, что я сейчас думаю...

Визуальная рекурсия: картинка картинки в картинке, зеркало, которое отражает себя.

Прежде чем использовать какое-то правило, необходимо иметь правило о том, как нам использовать первое правило. Другими словами существует бесконечная иерархия уровней правил, которая не позволяет исполняться ни одному из них (парадокс Л. Керролла).

Вы умнее, чем Вы думаете!

Контролируйте свои действия (рекурсивная парадоксальная инструкция по контролю процесса контроля).

Подумайте, прежде чем задумываться! (Ст. Лем).

Ложь – это сказанное с желанием сказать ложь (Бл. Августин).

Учись учиться.

Теория Атмана, согласно которой, если я что-то фиксирую как факт моего сознания, то я уже не в этом состоянии сознания, и я, следовательно, уже не есть "я" ("Если сознание находится в предмете, то оно не находится в предмете, именно поэтому оно находится в предмете" – из "Алмазной сутры" буддизма).

Я еда, поедаю того, что поедает еду (из Упанишад).

Анализ анализа.

Самоконтроль.

Оправдываться – уже само по себе оправдание (Кобо Абе).

Мы зависим только от того, чему оказываем сопротивление (В.Л. Леви).

Главная ошибка – никогда не ошибаться.

Исключение подтверждает правило.

Мука – это наслаждение (принцип мазохизма).

Во избежание стресса нужно жить в состоянии стресса (совет от Отца Силуана: "держи ум в аду").

У меня неуправляемый характер.

Большое заключается в малом.

Новое – хорошо забыто старое.

Старые фрески ценнее новых.

Вещи располагаются в строгом беспорядке ("Алиса в стране чудес").

Выход лежит за пределами языка и молчания (Чаньское высказывание).

Есть вещи настолько серьезные, что остается только посмеяться над ними (Н. Бор).

Юмор – вещь серьезная.

Хороший менеджер не занимается управлением.

Большинство человеческих проблем не являются проблемами.

Мы думаем, что создаем технологии, но технологии сами создают нас.

Организация организаций.

Чем хуже, тем лучше (Мао Цзе-дун).

Мой совет – не принимайте мой совет.

Чем меньше целитель заботится о результатах исцеления, тем большим является эффект от лечения.

Если ты прав, то ты – не прав.

Сейчас ты бессмертен, потому что еще не умер.

Я абсолютно уверен, что ни в чем нельзя быть абсолютно уверенным.

Парадоксальным образом увеличения знаний принуждает нас чувствовать себя все более необразованными и бессильными (Джозеф О'коннор, Джон Сеймор).

Абсолютная власть – абсолютное бессилие.

Парадоксально, но именно переутомление чаще всего ведет к бессоннице, тогда как лишение сна избавляет нас от депрессии.

Поскольку, говорит Будда, любое решение одновременное правильно и не правильно, мы не должны стремиться к тому, чтобы быть всегда правыми и не огорчаться, когда не правы.

Сократ говорил: для того, чтобы узнать что-то, я уже должен знать то, что я хочу узнать.

Только несчастный человек может быть счастливым.

Я слышал от мудрых людей, – сказал король, – что, если ты сможешь вспомнить, что ты безумен, то ты уже не безумный.

Убить одного человека – преступления, убить тысячу – политика.

Ничто не существует.

Чтобы придерживаться строгой линии следует проявлять чудеса изворотливости.

Чтобы сохраниться, нужно измениться.

Авторитет ученого лучше всего определяется тем, насколько он затормозил развитие науки в своей научной отрасли.

Хочешь мира – готовься до войны.

Первый шаг алкоголика к лечению заключается в четком и определенном признании себя бессильным перед лицом противника – бутылки: признайте себя бессильным перед алкоголем.

Плоды, гниущее и тот миг, когда их рвут,

И дерево в цвету на несколько минут (Гете, "Фауст").

Желаете продолжать движение, тогда остановитесь; хотите мира – воюйте; желаете отомстить кому-то, оставьте его в покое.

Воспринимайте критически то, что я вам рассказываю.

Мыслите нешаблонно.

Будьте пластилином, который сам себя лепит.

Не думайте о желтой обезьяне.

Черное белье.

Они умрут, но выживут.

Я, вообще-то, самый скромный в мире человек.

Я стыдливый человек, я не могу сказать вам "пойдите к черту".

Виртуальная реальность. Динамическое состояние.

Покажем **некоторые культурные парадоксы**.

Чтоб добрым быть я должен быть жесток (Шекспировский Гамлет).

Мы должны освободиться от морали, чтобы уметь морально жить...

Правдивый человек в конце концов приходит к пониманию, что он всегда лжет (Ф. Ницше)

Единственный способ избежать соблазна – это поддаться ему (О.Уальд)

Мое богатство очевидно в том, что мне оно не нужно (Фаина Раневская)

Я знаю, что ничего не знаю (Сократ)

Верую, потому что абсурдно (Тертуллиан)

Кто объявляет все истинным, тем самым делает истинным и утверждение, противоположное его собственному (Аристотель)

Кто станет сберегать душу свою, тот погубит ее; а кто погубит ее, тот оживит ее (Евангелие от Луки, 17, 33)

Кто будет стараться спасти душу свою, погубит ее, а кто погубит ее, тот оживотворит ее (В. С. Соловьев)

Ибо когда немощен, тогда силен (Апостол Павел)

До тех пор, пока человек не готов умереть, он не готов жить (Христианская сентенция)
 Чтобы полюбить жизнь, надо полюбить смерть (Л.Н. Толстой)
 Настоящий друг с тобой, когда ты не прав. Когда ты прав, каждый будет с тобой (Марк Твен)
 Жизнь человеческая подобна железу. Если употреблять его в дело, оно истирается; если не употреблять, ржавчина его съедает (Неизвестный автор)
 Жизнь – тонкий волосок, но крепче каната. (Русская пословица)
 Человек тверже камня, нежнее цветов (Афганская поговорка)
 Труд подливает масло в лампу жизни, а мысль зажигает ее (Джон Белларс)
 Жизнь надо размеривать так, будто жить тебе осталось и мало и много (Биант, один из семи греческих мудрецов)
 В драме бытия мы являемся одновременно и актерами и зрителями (Н. Бор)
 Жизнь человека выражается в отношении конечного к бесконечному (И. А. Бунин, “Освобождение Толстого”)
 В каждом человеке природа всходит либо злаками, либо сорною травой; пусть же своевременно поливает первое и истребляет второе (Ф. Бэкон)
 На день надо смотреть, как на маленькую жизнь (М. Горький)
 Я телом в прахе истлеваю,
 Умом громам повелеваю,
 Я царь – я раб – я червь – я бог! (Г. Р. Державин, ода “Бог”)
 Жизнь – это процесс постоянного выбора. В каждый момент человек имеет выбор: или отступление, или продвижение к цели. Либо движение к еще большей боязни, страхам, защите, либо выбор цели и рост духовных сил. Выбрать развитие вместо страха раз десять в день – значит десять раз продвинуться к самореализации (А. Маслоу)
 Человеческая жизнь похожа на коробку спичек. Обращаться с ней серьезно – смешно. Обращаться несерьезно – опасно (Акутагава)
 Жизнь человека должна походить на эту реку, протекающую предо мной. Постоянно одно и то же русло и в нем в каждый момент свежая вода (Г. Торо)
 В контексте развития человека важным является формирование умения оперировать парадоксально-двойственными понятиями, которые, с одной стороны заключают в себе элемент абстрактности, а с другой – конкретности. Например, фразы “рука любви”, “лик Вселенной” (здесь слово “Вселенная” является выражением высшего уровня абстрактности, а слово “лик” – выражает наиболее конкретное понятие, поскольку лицо человека – это то, с чем мы сталкиваемся наиболее часто в повседневной жизни). Приведем некоторые “упражнения для утончения материи человеческого ума” О.В. Асауляк [Осауляк, 1995]:
 Что является важнее: момент истины или истина момента?
 Что необходимо изучать: абсурд логики или логику абсурда?
 Что губит цивилизацию: энтропия формы или форма энтропии?
 Что является страшнее: начало конца или конец начала?
 Что выше: свет знания или знание света?
 Что посылает Бог: путь очищения или очищение пути?
 Что является сильнее: граница терпения или терпение границы?
 Что является глобальнее: хаос бытия или бытие хаоса?
 Что является конкретнее: синтез абстракции или абстракция синтеза?
 Что разрешает спор: причина противоречий или противоречия причин?
 Что было сначала: ум безграничности или безграничность ума?
 Что есть вечным: книга мудрости или мудрость книги?
 Что тяжелее: вечность мгновения или мгновение вечности?
 Что реже встречается: феномен гениальности или гениальность феномена?
 Что невозможно уничтожить: молитву духа или дух молитвы?
 Что является данностью: время ускорения или ускорения времени?
 Что глубже: торжество справедливости или справедливость торжества?
 Что было раньше: совесть Закона или Закон совести?

В этой связи важным является и развитие так называемого **латерального** ("бокового", альтернативного) мышления, которое также требует привлечение парадоксально-неоднозначных стратегий восприятия мира. Термин "*латеральное мышление*" введен психологом Эдвардом ДеБоно [Boho, 1989, 1967] для обозначения стратегии использования информации альтернативным, в отличие от логического мышления, способом, представляющим собой средство поиска пути смещения паттерна (мыслительного стереотипа) и его перегруппировки, и обычно завершающимся эвристическим моментом (инсайтом), в результате чего подход к решению задачи с использованием маловероятных альтернатив мгновенно приобретает наивысшую вероятность. Данный стиль мышления и решения проблемных задач противопоставляется аналитически-стереотипному, стандартному, "модельному" (паттерному), трафаретно-шаблонному, логическому или вертикальному, упорядоченному мышлению. То есть, латеральным называют боковое, горизонтальное, нестандартное, ассоциативное, продуктивное (по огромному количеству решений), "анархическое", творческое, в основном образное, интуитивное мышление.

Рассмотрим **коаны и притчи как важных ресурс педагогической парадоксологии**. Попытка понять **коан** логически ведет к парадоксу, противоречию, которое играет важную роль в постижении своей истинной природы (Будды). Ученик, получивший коан от мастера, пытается его решить всеми возможными способами. В результате, когда отключаются все пять чувств, ученик находится на стадии, которую в йоге именуют дхарана. В этом состоянии коан и ученик остаются один на один в сфере блуждания ума, который в конечном итоге затихает, в момент чего ученик испытывает проблеск реальности, известный как просветление или сатори [*Противоположности и парадоксы (Методологический анализ)*]. – М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2008. – 432 с.]

Приведем примеры некоторых коанов и притч.

Неадекватный ответ

Учитель Тодзан взвешивал лен, когда монах спросил его: "Что есть Будда?"

Тодзан ответил: "Этот лен весит три фунта".

Хлопок одной ладони

"Ты можешь услышать хлопок двух ладоней, когда они ударяются друг о друга, – сказал Мокурай. – Теперь покажи мне хлопок одной ладони".

Тойо поклонился и пошёл в свою комнату, чтобы рассмотреть эту проблему.

Из окна он услышал музыку гейш. "Ах, я понял!" – воскликнул он.

На следующий вечер, когда учитель попросил его показать хлопок одной ладони, Тойо начал играть музыку гейш.

"Нет, нет, – сказал Мокурай, – это никак не подойдёт. Это не хлопок одной ладони. Ты совсем не понял его".

Думая, что музыка будет мешать, Тойо ушёл в более спокойное место. Он снова погрузился в медитацию. "Чем же может быть хлопок одной ладони?" Он услышал, как капает вода.

"Я понял", – подумал Тойо.

Оказавшись перед учителем в следующий раз, Тойо начал капать водой.

"Что это? – спросил Мокурай. – Это звук капающей воды, но не хлопок ладони. Попробуй ещё раз".

Напрасно Тойо медитировал, чтобы услышать хлопок одной ладони. Он услышал шум ветра, но и этот звук был отвергнут. Он услышал крик совы, но и этот звук был отвергнут.

Более чем десять раз приходил Тойо к Мокураю с различными звуками, всё было неправильно.

Почти год обдумывал он, что же может быть хлопком одной ладони. Наконец, маленький Тойо достиг подлинной медитации и перешёл пределы звуков. "Я больше не мог собирать их, – объяснил он позже, – поэтому я достиг беззвучного звука".

Тойо уразумел хлопок одной ладони.

Живое и неживое

Император три года готовил свой сад. И вот к открытию он пригласил знатных гостей полюбоваться его красотой. Все были в восторге и расточали лишь комплименты. Но императора особо интересовало мнение Мастера, который считался непревзойденным

знатоком этого вида искусства. Когда император обратился к нему, все присутствующие обернулись.

Мастер сказал: "Я не вижу ни одного сухого листа. Как жизнь может существовать без смерти? Из-за того, что здесь нет сухих листьев, сад мертв. Я думаю, что сегодня утром его подметали. Прикажите принести немного сухих листьев. Когда листья принесли и разбросали, ветер начал играть ими. Шорох листьев... и сад ожил!"

Мастер сказал: "Теперь все в порядке, Ваш сад прекрасен, но он был слишком хорошо спланирован. Искусство становится величайшим, когда оно не обнаруживает себя".

Не ум

Мастер сидел на берегу реки, когда к нему подошел философ, поклонился и задал вопрос: "Какова суть вашего учения?" Мастер посмотрел на него и не произнес ни единого слова. Философ подумал про себя: "Он очень стар, наверное, к тому же и глухой" и крикнул: "Похоже, Вы не слышите меня! Я спрашиваю: какова суть вашего послания?"

Мастер засмеялся. Философ подумал: "Что-то странное. Сначала он не ответил, теперь смеется! Может быть он притворяется, что услышал меня? Но поскольку он не ответил на мой вопрос, значит он ничего не услышал". И тогда ученый закричал еще громче: "Я спрашиваю, какова суть Вашего учения?"

Мастер спокойно сказал: "Сначала я ответил – безмолвие. Но Вы не смогли этого понять и мне пришлось спуститься немного ниже. Я сказал – смех, радость. Но Вы не смогли понять даже этого. Поэтому мне приходится спуститься еще ниже". И он написал пальцем на песке: "медитация", сказав: "Это мое учение".

Ученый попросил: "Не могли бы Вы уточнить свою мысль, сделать ее более четкой". Тогда Мастер написал на песке более крупными буквами: "МЕДИТАЦИЯ". Философ становился все более раздраженным и спросил: "Вы что, шутите? Я прошу уточнить, детализировать свою мысль, а Вы пишете то же самое, только более крупными буквами. Я профессор философии!"

Тогда Мастер воскликнул: "Почему же Вы сразу об этом не сказали!" и написал: "НЕ УМ". Профессор стукнул себя по голове и ушел, даже не попрощавшись.

Зло служит добру

Бедная женщина из небольшой семьи была очень религиозной. И однажды, когда денег не хватало даже на то, чтобы накормить детей, она позвонила на радиостанцию и оставила там обращение к Богу о помощи. В то время как сотрудники радио с пониманием отнеслись к верующей женщине, одного из слушателей её слова задела.

Он был убеждённым атеистом и решил доставить себе удовольствие, поиздевавшись над незнакомкой. Мужчина узнал её адрес, позвал секретаршу и поручил ей купить много продуктов. Девушка вернулась к нему с лучшим мясом, сырами и сладостями. Каково же было её удивление, когда начальник дал следующее распоряжение: доставить продукты по адресу и если женщина спросит, кто прислал еду, сказать, что это от Дьявола.

Когда секретарша вручила незнакомке продукты, та была настолько благодарна, что из её глаз полились слёзы. Она не переставала благодарить и благословлять девушку. Но когда женщина уже начала прощаться, секретарша спросила:

– А вы не хотите узнать, кто прислал вам эти продукты?

На что женщина ответила:

– Нет. Это совершенно не важно, потому что когда Бог отдаёт приказ, даже Дьявол подчиняется.

Важность использование коанов и притч проистекает из того, что коаны призваны формировать парадоксальное мышление, а притчи развивают способность к обобщениям. Как отмечает А. К. Сухотин в книге *"Парадоксы науки"*, вывод о плодотворности обобщений 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. Третьяка, 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 узреть 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 уникамами [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 категоризирует 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 "склею" 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, свежевывпавший 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]".

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, когда континуальная и дискретная стратегии познания приводятся к единству.

5. Социально-ролевой механизм актуализации самосознания (поле)

Развитие самосознания реализуется в контексте развития ролевого начала человека, достигаемого посредством ролевых тренингов (как социализационных механизмов, согласно Т.Парсонсу). Наблюдения за повседневными поступками здоровых людей и данные клинической психиатрии позволяют утверждать, что формы поведения одного и того же человека в различных ситуациях, как правило, различны. Человек использует множество социально-психологических ролевых масок, он играет, лабильно перестраивая свою психику в зависимости от потребностей ситуации.

Исчезновение этой лабильности, гибкости игрового момента в поведении человека свидетельствует о серьезном нарушении в действии механизмов социального поведения, обнаруживая феномен взаимного противоречия социально-личностных ролей и их поведенческую ограниченность, узость ролевого репертуара ("конфликт неприятия роли", "конфликт растворения в роли", "конфликт перерастания роли").

Напротив, расширение ролевого репертуара человека в конечном итоге ведет нас за пределы системы социальных ролей, в сферу надролевого поведения, которое "предполагает подлинную самобытность, несет в себе потенциальную возможность достижения гармонии с окружающим миром и самим собой.

Достижение данного состояния предполагает ситуации, когда в ролевом плане человек может быть практически всем. Поэтому работа с ролевым началом человека может пониматься как основной метод самосовершенствования.

Приведем примеры работы человека с ролевым началом человека [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162–163]: ^[271].

Преподаватель Н. пожаловался невропатологу на заикание, возникающее при сильных волнениях. Невропатолог посоветовал ему в таких случаях представить себя кем-нибудь другим, поиграть, вообразить себя другим человеком с властным голосом. Совет помог.

Английский актер М. Стюарт в 60-е годы прославился как пародист, умеющий в точности копировать голос, манеру поведения других людей. На вопрос, как он пришел к этому жанру, актер рассказал, что в детстве и юности он очень страдал от своей застенчивости и стеснительности. Он даже не мог заказать себе обед в кафе – заикался и мычал. Стюарт нашел способ сам. Разговаривая с незнакомыми людьми, он воображал себя кем-то другим, важным и значительным, и говорил соответствующим голосом – надутого сановника, отставного военного, хозяина фабрики и пр. И помогло! Неловкости, скованности и застенчивости в общении он больше не испытывал [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162-163].

Отметим, что помимо развития ролевого начала формированию рефлексивной позиции личности способствует развитие механизмов эмпатии – "жизни в образе", "перенесении", "вживании", "вчувствовании", "первопощении", "идентификации" и т.д. Специфичным для эмпатии является механизм мысленного перенесения себя – своего реального "Я" – в ситуацию того объекта, в образ которого вживаются. В результате проекции реальное "Я" оказывается вынесенным за пределы реальной ситуации творца, его пространственно-временных координат в воображаемую для него ситуацию. С данным видом инициации трансцендентального развития личности тесно связана методология надситуативной активности в работах В.А.Петровского.

6. Религиозный механизм актуализации самосознания (пространство)

"Для человека, – подчеркивал Я. Е. Голосовкер, – высшая идея постоянства – это бессмертие. Только под углом зрения бессмертия возможна культурное, то есть духовное творчество. Утрата идеи бессмертия – это признак падения и смерти культуры. Такое стремление к бессмертию в культуре и выражается как стремление к совершенству" [Голосовкер, 1987, с. 125]. Как полагал З. Фрейд, подсознательно каждый из нас уверен в собственном бессмертии, а И. Гете писал: "уверенность в

²⁷¹ Существует множество примеров, когда проблемы человека, связанные, например, с заиканием, решались, когда человек обучался играть роль людей, уверенных в себе [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162-163].

том, что мы продолжаем жить вечно, вытекает у меня из самого понятия деятельности. И если я, не зная усталости, буду деятельным до самого конца, то природа, когда настоящая моя форма уже не сможет выдержать тяжести моего духа, должна указать мне новую форму существования" [см. Людвиг, 1965, с. 555].

Отметим, что устремленность к бессмертию тем больше свойственна человеку, чем более он развит (интеллектуально и духовно), поскольку развитие человечества идет по пути развития прогностических способностей, когда будущее получает возможность мотивировать настоящее поведение человека. Рефлексия бессмертия – есть признак развития интеллекта, "Я" человека, для которого индивидуальная смерть – чрезвычайно актуальная вещь. Эту мысль можно проиллюстрировать высказыванием Л. Н. Толстого, который писал: "Удивительна непредвиденность людей, не думающих о смерти, и поэтому не думающих о жизни" [Толстой, 1952, т. 54, с. 192]. Итак, мы можем говорить об устремлении человека к абсолютному (сверхценному) смыслу, который персонафицируется в образе Бога.

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность возвращается на "границах воспитательно-формирующих 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/абсурд является одним из основных факторов формирования личности**, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед человеком 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 участники образовательного процесса умели их различать и учились существовать в такой упорядоченно-неупорядоченной среде, соединяющей хаос и космос, возвышенное и профаническое, прекрасное и ужасное...

При этом развитие парадоксального мышления должно не только способствовать развитию творческого парадоксального мышления, но и на крыльях парадокса возносить человека в область трансцендентного – в **сферу Абсолюта**, Который как "Неистощимое парадоксальное таинство" [Клеман, 1994] воспринимается на основе парадоксального мышления, культивируемого в священных книгах – например в Библии, которая выступает образцом парадоксального единства материального и идеального, субъекта и объекта, бытия и сознания. Так П. А. Флоренский исходил из признания разума причастным бытию, а бытия – причастным разумности. Он полагал, что в "мистическом переживании субъект знания и объект знания суть едино", когда Истина предстает антиномией [Флоренский, 1990], "единством противоположностей" [Церетели, 1971]. В.Н. Лосский считал, что Библия представляет собой смысловой континуум; события там "развертываются по законам той логики, которая не отделяет конкретного от абстрактного, образа от идеи, символа от символизируемой реальности" [Лосский, 1991, с. 48, 63, 125].

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]. В этой связи понятным становится смысл изречений из Библии, согласно которым "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 Писаниях 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" [Писания, 2005].

Эволюционное восхождение человека к личности как трансцендентной сущности находит свое выражение в культурных образцах человеческой цивилизации, в религии, философии, а также и в науке, которые заняты поисками трансцендентного, а также адекватных форм его реализации, преумножения и сохранения [Пелипенко, 2009, 2010], что имеет место вместе с утверждением на социопланетарной арене хаоса, парадокса, абсурда, ведущих к развитию личности как свободной и просветленной сущности.

В системе дзен-буддизма существует методика достижения просветления, один из существенных моментов которой – *коаны* – вербально-действенные акты, приводящие к восхищению в сиятельные сферы парадокса. Как пишет К. Хемфрейс, "коан – это слово, фраза или воспоминание, которое не поддается интеллектуальному анализу и тем самым позволяет тому, кто использует его, разорвать узы концептуального мышления" [Хемфрейс, 1994]. Один из коанов, который звучит примерно так, "где ты был до своего рождения" выражает философскую идею парадокса развития (или возникновения), заключающегося в том, что новое одновременно возникает из старого (являясь актуально новым) и не из старого, ибо в этом случае стирается различие между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, следовательно, было заключено в нем в потенциально-возможном, виртуальном состоянии и не является принципиально новым.

Примером достижения парадоксального пути познания можно показать на основе романа Франца Кафки "Процесс", где, как пишет Р. А. Уилис [Уилис, 1999], говорится о притче *Двери Закона*, которая произвела впечатление на молодого американца по имени Саймон Мун, изучавшего дзен-буддизм в Калифорнии:

Некий человек приходит к Двери Закона и просит разрешения войти. Страж не дает ему пройти через дверь, но говорит, что если этот человек будет ждать неопределенно долго, то, может быть, когда-нибудь в будущем он получит разрешение войти. Человек ждет, он стареет, он пытается подкупить стражника. Тот берет деньги, но по-прежнему не открывает Двери Закона. Человек продает свое имущество, чтобы предложить еще большую взятку. Страж принимает ее, но все-таки не дает человеку прохода. Принимая каждую новую взятку, страж всегда объясняет: "Я делаю это только для того, чтобы ты не терял всей надежды". В конце концов, человек становится совсем старым и больным и знает, что он скоро умрет. В последние минуты он, набравшись сил, задает вопрос, который мучил его годами. "Мне сказали, – говорит он стражнику, – что Закон существует для всех. Почему же тогда так случилось, что все эти годы, пока я здесь сижу и жду, никто больше не пришел к Двери Закона?" "Эта дверь, – отвечает стражник, – была создана только для тебя. А сейчас я закрою ее навсегда" – он захлопывает дверь, и человек умирает.

Чем больше Саймон ломал себе голову над этой аллегорией, или шуткой, или загадкой, тем яснее ему становилось, что он никогда не постигнет дзен, которым занимается, если сначала не поймет эту сказку. Имеет ли буддийское учение о Дхарме (Законе) какое-то отношение к этой притче? В конце концов, близкий к нервному срыву от огромной умственной усталости, Саймон пришел к своему учителю дзен и рассказал ему историю о человеке, томившемся ожиданием у Двери Закона. "Пожалуйста, – умолял Саймон, – объясните мне эту Темную Притчу". "Я объясню ее, – ответил дзенский мастер, – если ты пройдешь за мной в зал для медитаций". Саймон последовал за учителем к двери медитационного зала. Когда они пришли, учитель быстро проскочил в зал, повернулся и захлопнул дверь перед самым лицом Саймона... в этот момент адепт пережил Пробуждение.

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, 193, с. 174*].

ЛИТЕРАТУРА

- Айк Д. Бесконечная любовь – единственная истина, все остальное – иллюзии / Д. Айк. – М.: София, 2008. – 272 с.
- Айхенвальд Ю. И. (рец.) Введенский А. И. Условие допустимости веры в смысл жизни. – СПб., 1896. – Вопросы философии и психологии, 1896, кн. 36 (1). – С. 168.
- Акимов А. Е., Бинги В. Н. О физике и психофизике // Сознание и физический мир. – Вып. 1. – М.: Агентство "Яхтсмен", 1995. – С. 105-125.
- Акимов А. Е., Шипов Г. И. Сознание, физика торсионных полей и торсионные технологии // Сознание и физическая реальность – 1996 – Т. 1. – № 1-2. – С. 66-72.
- Александров Н.Н. Проблемы художественной композиции. – М.: Изд-во Академии Тринитаризма, 2012. – 210 с.
- Александров Н.Н., Зырянова Т.В. Проблемы художественной герменевтики и акмеология / Сборник статей. Под ред. Н.Н. Александрова. – М.: Издательство Академии Тринитаризма. 2012. – 86 с.
- Ананьев Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.
- Анохин П.К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
- Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.
- Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206-220.
- Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.
- Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
- Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.
- Бич А.М. Основы теории времени: Закономерная эволюция реляционной концепции времени / А.М. Бич. – Киев : Знання України, 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.
- Блект Р. Самоучитель совершенной личности. 10 шагов к счастью". – М.: Издательский Центр "Благодарение", 2014. – 160 с.
- Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
- Бом Д. Квантовая теория / Д. Бом. – М.: Наука, 1965. – 727 с.
- Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
- Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
- Бруксон М.Г. К вопросу о взаимодействии монокулярных функций // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1953. – № 147. – С. 45-67.
- Бруно Д. Диалоги / Д. Бруно. – М.: Госполитиздат, 1949. – 552 с.
- Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: Медицина, 1989. – С. 304.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Васильев Л.С. Проблемы генезиса китайской мысли (формирование основ мировоззрения и менталитета). – М.: Наука, 1989.– 307 с.
- Вейник А. Й. Термодинамика реальных процессов. – Минск: Навука и тэхніка, 1991. – 576 с.
- Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження / ЦГО НАН України. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 233-252.

- Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с. <http://www.klex.ru/n3v> <http://www.klex.ru/n3w>
- Всесіром , Экологическая программа "Живое государство". Новый подход // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.14955, 14.12.2008.
- Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.
- Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с
- Гаряев П.П. Волновой геном / П.П. Гаряев. – М.: Изд. "Общественная польза", 1994. – 280 с.
- Гаряев П.П. Лингвистико-волновой геном: теория и практика; Институт квантовой генетики. – Киев, 2009. – 218 с.
- Гегель Г. Сочинения: В 14 т. / Г. Гегель. – М.: Соцэкгиз; изд. АН СССР, 1929–1959.
- Гиндлис Н.Л. К. Юнг про "принцип синхронности" / Н.Л. Гиндлис // Totallogy. Постнеклассичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 290–293.
- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер.с фр. / Ж. Годфруа; Ред. Г.Г. Аркелов – М.: Мир, 1992. Т. 1. – 496 с.; Т. 2. – 491 с.
- Голосовкер Л. Э. Логика мифа. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – (217 с.
- Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
- Готвальд Ф.Т. Помоги себе сам. Медитация / Ф.Т. Готвальд, В. Ховадьд. – М.: СП Интерэксперт, 1993. – 174 с.
- Григорьева Т. П. Синергетика и Восток / Т.П. Григорьева // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90–102.
- Григорьевских В. С. О взаимодействии психотерапии и средств массовой информации // Психотерапия: от теории к практике. – СПб., 1995. – С. 175-178.
- Гримак Л. П. Моделирование состояний человека в гипнозе. – М.: Наука, 1978. – 270 с.
- Гримак Л. П. Магия биополя. – М., 1994. – 448 с.
- Гримак Л.П. Вера как составляющая гипноза. // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 86-96.
- Гримак Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
- Гроф Ст. Путешествие в поисках себя. – М.: Изд. Трансперсонального института, 1994. – 342 с.
- Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с.
- Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – Амстердам-Киев: изд. АПУ, 1996. – 151 с.
- Джан Роберт Г., Данн Бренда Дж.. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. М., Объединенный институт высоких температур РАН, 1995.; Проект "Глобальное сознание" (Global Consciousness Project). <http://www.noosphere.princeton.edu>
- Дирак П. Лекции по квантовой теории поля. – М.: Мир, 1971. – 244 с.
- Долин А. О. Патология высшей нервной деятельности / А. О.Долин, С. А.Долина. – М.: Высш.школа, 1972. – 384 с.
- Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 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. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
- Жеребилов Г. Ю. Оправдание человека. Метаморфоза сознания и поиск путей // Полигнозис. – 1998. – № 1. – С. 48-59.
- Забелина В.С. Сверхсостояние и его свойства / В.С. Забелина. – Харьков, Основа, 1998. – 233 с.
- Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: МГУ, 1988. – 213 с.
- Зельдович Я.Б. Рождение Вселенной из ничего / Я.Б. Зельдович // Сборник. Вселенная, астрономия, философия. – М., МГУ, 1988. – С. 39-40.
- Зигуненко С. Н. Как устроена машина времени. – М.: Знание, 1991 (Серия "знак Вопроса". – 1991. – № 5. – (46 с.
- Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: УРАО, 1998. – 142 с.
- Ивченков Геннадий, «Темная энергия» и «темная материя» // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.24478, 11.05.2018
- Ильенков Э.В. Что же такое личность? // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.12068, 20.05.2005

- Ишмуратов А.Т. О паранепротиворечивой логике. Синтаксические и семантические исследования неэкстенциональных логик / А.Т. Ишмуратов, А.С. Карпенко. – М.: Наука, 1989.
- Каленикин С. Космос как смысл бытия // Наука и религия. – 2000. – № 8. – С. 4-7.
- Калмыков Р.Б. Кольцевой детерминизм против пробабилизма. <http://www.wbabin.net/physics/kalmykov1r.pdf>
- Калмыков Р.Б. Кольцевой детерминизм: решение проблем научного материализма. <http://www.wbabin.net/physics/kalmykov3r.pdf>;
- Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.
- Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 68–69.
- Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание./ Г.Н. Кассиль. – М.: Наука, 1975. – 400 с.
- Каструбин Э. М. Реальность и магия высшего разума. – М., 1996. – 352 с.
- Каструбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.
- Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
- Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
- Козырев Н.А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении / Н.А. Козырев. – Пулково, 1958. – 232 с.
- Красноперов О.В. Соотношения функциональной асимметрии мозга, влияющие на субъективную характеристику сна, и психологические свойства личности / О.В. Красноперов, А.Л. Панченко // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 78–83.
- Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
- Кузанский Н. Избранные философские сочинения. – М., 1937. – С. 293–294.
- Кузнецов, О.Л. Устойчивое развитие: синтез естественных и гуманитарных наук / О.Л.Кузнецов, П.Г. Кузнецов, Б.Е. Большаков. – М.: Ноосфера, 2001. – 282 с.
- Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с.
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. – М.: Генезис, 2003. – 207 с.
- Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
- Капра Ф. Уроки мудрости. – М., 1996. – 318 с.
- Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
- Коротков К. Г., Кузнецов А. А. Модель интерференционных пространственно-полевых структур в биологии // Сборник статей "Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы)". – СПб.: Ольга, 1995. – С. 33-48.
- Коротков К.Г. Принципы анализа ГРВ биоэлектрографии. – СПб.: "Реноме", 2007. – 286 с.
- Коротков К.Г. Энергия наших мыслей : Как наши мысли влияют на окружающую реальность / Константин Коротков. – М.: Эксмо, 2009. – 352 с.
- Кылов А. В. Метод вербальной мифологизации личности при лечении невротических расстройств. – СПб. – Иваново, 2000.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
- Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
- Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / И.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
- Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд. МГУ, 1979. – 320 с.
- Людвиг З. Гете. – М., 1965. – С. 555.
- Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983-1986.
- Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемендик. – 2-е изд., перераб. доп. / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
- Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. – М.: Моск. школа полит. исследований, 2000. – 416 с.
- Маркс К. Капитал. Гл. 24. Так называемое первоначальное накопление / Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения в 3-х тт. – М.: Политиздат, 1979. – С. 105-106.
- Мартынов А. В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – 171 с.
- Махабхарата. Философские тексты. Книга о Бхишме. Книга о побоище палицами. Вып. VII /пер., комм. и ред. Смирнова Б.Л. – Ашхабад: Ылым, 1963; 1981.
- Минделл А. Дао шамана: Путь тела сновидения. – К.: София, 1996. – 288 с.
- Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.

- Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.
- Моуди Р. Жизнь до жизни. Жизнь после жизни. – К.: София, 1994. – 352 с.
- 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.
- Налимов В.В. Размышления на философские темы // Вопросы философии. – 1997. – № 10. – С. 58.
- Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
- Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
- Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение. – Минск: ООО "Попурри", 2000. – 528 с.
- Охатрин А. Ф., Татур В. Ю. Микролептонная концепция // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15243, 21.04.2009.
- Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И.П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 264 с.
- Пацюков В. Сценарий рождения материи. Беседа с физиком Г. Шиповым // Знание – сила. – 1995. – № 7. – С. 32-43.
- Пелипенко А.А. Дуалистическая революция и смыслогенез в истории. Самара-Иерусалим-Москва, – 2007. – С. 145-204.
- Пелипенко А.А. Импликативный мир и культура. Часть 1//Личность. Культура. Общество. 2010. Том XII. Вып.3. (№ 57-58). С.57-70.
- Пелипенко А.А. Проблема трансперсональности и трансцендирования в свете гипотезы психосферы. Часть 1 // Личность. Культура. Общество. 2009. том. XI. Вып. 2 (№ 48-49). – С. 152-165.
- Пелипенко А.А. Проблема трансперсональности и трансцендирования в свете гипотезы психосферы. Часть 2 // Личность. Культура. Общество. 2009. Том XI. Вып.3. (№ 50). – С.137-151.
- Петров А. Н. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.
- Петров А. Н. Сотворение мира. Спаси себя. – М.: Изд-во А. В. Калашникова, 2001. – 430 с.
- Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 3. – С. 143-164.
- Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
- Поликарпов В. С. Феномен "жизнь после смерти". – Ростов н /Д.: Феникс, 1995. – 576 с.
- Позов А. С. Основы древнегреческой антропологии. В 2-х т. – Мадрид, 1965, 1966. – Т. 1. – 404 с.
- Поклитар Е. А., Штеренгерц А. Е. Сенсуализм Коменского в контексте современного учения в взаимопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного // Коменський і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184–186.
- Попов В.П., Крайнюченко И.В. Глобальный эволюционизм и синергетика ноосферы. Ростов на Дону: СКНЦ ВШ, 2003. – 194 с.
- Праведы. Древнее священное знание северных волхвов. – М.: Белые альвы, 2005. – 624 с.
- Психотерапия и духовные практики. – Минск: Вида-Н, 1998. – 320 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Райков В Л. Биоэволюция и совершенствование человека. Гипноз, сознание, творчество, искусство. – М.: Грааль, 1998. – 648 с.
- Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості. – Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 424 с.
- Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.
- Роджерс К. О групповой психотерапии: Пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 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.
- Сидоров В. Семь дней в Гималаях // Москва. – 1982. – № 8. – С. 3-111.
- Симонов П. В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Симонов П.В. Кортиково-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.
- Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
- Смирнов В. А. Многомерные логики // Логические исследования. – Вып. 2. – М., 1993. – С. 34-45.
- Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 232 с.

- Солонько Л.А. Апофатическая антропология: онтологические основания, рефлексивные принципы, поведенческие стратегии. – Нежин: Аспект-Поліграф, 2013. – 412 с.
- Сорина Г.Ф. Логика в системе культуры / Г.Ф. Сорина, В.С. Меськов // Вопросы философии – 1996. – № 2. – С. 93–103.
- Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
- Стацкевич А.Н. Боль // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17692, 19.10.2012
- Стацкевич А.Н., Итоги пятилетней работы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17879, 05.02.2013
- Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. – М.: Изд. фирма "Логос", 1992. – 204 с. – С. 20-21.
- Судаков К.В. Теория функциональных систем. – М.: Из-во Мед. музей. – 1996. – 95 с.
- Татур В.Ю. Тайны нового мышления. – М.: Прогресс, 1990. – 200 с.
- Татур В.Ю. Целое: самоизмерение и самоподобие // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.22825, 15.12.2016
- Татур В.Ю. На чем остановился Маркс // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.23930, 07.11.2017
- Тихоплав Т. С, Тихоплав В. Ю. Гармония хаоса, или фрактальная реальность. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 348 с.
- Толстой Л. Н. ПСС. – М., 1952.– Т. 54. – С. 192.
- Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.
- Федоров Н. Ф. Философия общего дела // Сочинения, т. 1. – М.: Мысль, 1982. – С. 207–208.
- Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать / И.М. Фейгенберг. – М.: Знание, 1986. – 160 с.
- Флекенштейн. Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М.: Попури, 2008. – 288 с.
- Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. – Т 1. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 839 с.
- Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в 12 письмах. – М.: Путь, 1914. – 812 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Френкель А., Бар-Хиллел И. Основания теории множество / Перевод с английского Ю. А. Гастева под редакцией А. С. Есенина-Вольпина. – М.: Мир, 1966. – 556 с.
- Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит. – К.: София, 1997, 2000. – 192 с.
- Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Пер. с англ. / Хакен Г. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
- Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с.
- Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.
- Херсонский Б. Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровья, 1991. – С. 23–24.
- Чернобров В.А. Тайны и парадоксы Времени. – М: Армада, 2001. – 408 с.
- Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
- Церетели С. Б. К ленинскому пониманию диалектической природы истины // Вопросы философии. – 1960. – № 4. – 74-84.
- Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Шипов Г. И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии. – М.: Наука, 1997. – 450 с.
- Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум. – М.: Наука, 1977. – 383 с.
- Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.
- Шопенгауэр А. Избранные произведения / А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с.
- Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато Аст, 1996. – 600 с.
- Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Юнг К. Г. Архетип и символ.– М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
- Aspect A., Grangier P. and Roger G. Experimental Realisation of Einstein-Podolsky-Rosen-Bohm Gedankenexperiment: A New Violation of Bell's Inequalities, Phys. Rev. Lett. 49,91 (1982).
- Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

- Brooks J. S. et al. Transcendental Meditation in the treatment of post-Vietnam adjustment // *Journal of Counseling and Development*. – 1985. – 64:212-215.
- Davies J. L., Alexander C. N. Ослабление политического насилия посредством снижения социальной напряженности: оценочные анализы воздействия на материале Ливанской войны // *Journal of Social Behavior and Personality* 17: 285-338, 2005.
- Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.
- Dillbeck M. C., Rainforth M. V. Оценочный анализ воздействия на базе поведенческих индексов качества жизни: Влияние групповой практики Трансцендентальной Медитации и программы ТМ-Сидхи // *In Proceedings of the Social Statistics Section of the American Statistical Association (Alexandria, VA: American Statistical Association): 38-43, 1996.*
- Eysenck H.J. The Structure of Human Personality / H.J. Eysenck. – London, New-York, 1953. – P. 2.
- Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.
- Ferguson P.C. et al. Psychological Findings on Transcendental Meditation // *Journal of Humanistic Psychology*. – 1976. – 16:483-488.
- Geisler M. Therapeutische Wirkungen der Transzendentalen Meditation auf drogenkonsumenten (Therapeutic effects of Transcendental Meditation on drug use) // *Zeitschrift fur Klinische Psychologie*. – 1978. – 7:235-255.
- Greenberg R. Cutting the REM nerve: An approach to the adaptive role of REM sleep / R. Greenberg, C. Pearlman // *Perspectives in Biology and Medicine*, 17, 1974. – P. 523–521.
- Kniffki C. Transzendentaler Meditation und Autogenes Training – Ein Vergleich (Transcendental Meditation and Autogenic Training: A Comparison). – Munich: KindlerVerlag Geist und Psyche, 1979.
- Lovelock J. Gaia: A New Look at Life on Earth / J. Lovelock. – N. Y.: Oxford University Press, 1979.
- Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
- Muses C. Destiny and Control in Human Sciences: Studies in the Interactive Connectedness of Time (Chronotopology). – Boston, Dordrecht, Lancaster: Kluwer Nijhoff, 1985.
- Norman E Rosenthal M.D. Transcendence: Healing and Transformation Through Transcendental Meditation. – Tarcher, 2011. – 320 c.
- Norman Rosenthal, MD. Can Meditation Help Minimize Stress For Students? Url: www.normanrosenthal.com/blog/ (28 December 2011).
- Orme-Johnson D. W., Dillbeck M. C., Alexander C. N. Предотвращение терроризма и международных конфликтов: Влияние больших ассамблей участников программ Трансцендентальной Медитации и ТМ-Сидхи // *Journal of Offender Rehabilitation* 36: 283-302, 2003.
- Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 50 (5): 679–693.
- Psychology: The Science of Behaviour. Second Edition.– Library of Congress. – P. 430.
- Rahula W. What the Buddha Taught. – N. Y.: Grove Press, 1974. – P. 31.
- Rosenthal J. et al. Effects of transcendental meditation in veterans of Operating Enduring Freedom (OEF) and Operation Iraqi Freedom (OIF) with posttraumatic stress disorder (PTSD): a pilot study // *Military Medicine*. – 2011. – 176: 626-630.
- Roszak T. Person/Planet / T. Roszak. – N. Y.: Doubleday Anchor Books, 1978.
- Russell P. The Global Brain: Speculations on the Evolutionary Leap to Planetary Consciousness / P. Russell. – Los Angeles, CA: J. P. Tarcher, 1983.
- Schneider R.H., et al. Cardiovascular disease prevention and health promotion with the Transcendental Meditation program and Maharishi Consciousness-Based Health Care // *Ethnicity and Disease* 16 (3 Suppl 4):S 4-15-26, 2006.
- Sheldrake R. Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.
- Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.
- Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.
- The Yoga of the Dream State / Evans-Wentz W. Y. (ed). – N. Y.: Julian Press, 1964. – P. 221.
- Wilber K. No Boundary. Eastern and Western Approaches to Personal Growth. – Boulder – London, 1981.
- Wilber K. The Spectrum of Consciousness. – Wheaton, IL: The Theosophical Publ. House., 1977.

ВЫВОДЫ

Краеугольная подоснова структур и процессов Вселенной носит устойчивый и единообразный характер гармонизирующий и цементирующий ее, как единое целое, что говорит о наличии интегральной совокупности абсолютов – инвариантов, атрибутов, законов внутренней структуры нашего мира

Р. Фейнман

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ВСЕОБЩЕГО

В основе реальности от века лежит непроявленная нейтральная "нулевая" сущность (эфир древних, физический вакуум, ничто, пустота, шунья). Реальность актуализируется посредством расщепления физического вакуума неким трансцендентальным фактором X (Богом, Абсолютом, Высшей Реальностью) на два противоположных начала (нечто и антинечто, избыток и недостаток, внутреннее и внешнее, плюс бесконечность и минус бесконечность), которые взаимодействуют с другом и приходят в результате этого взаимодействия к взаимной аннигиляции – к своему началу, нейтральной же нулевой сущности. Результатом этого взаимодействия выступает реальность, какой мы ее знаем.

В силу единства порождающего реальность источника²⁷² (физического вакуума, мирового эфира) она как в целом, так и в отдельных ее аспектах и элементах выступает триадной сущностью: ничто – нечто – антинечто²⁷³.

На философском уровне всеобщего можно говорить о трех фундаментальных аспектах реальности: внутреннем, внешнем и границе между ними, которая обнаруживает парадоксальный смысл, ибо нельзя сказать, чему она принадлежит: 1) внешнему, 2) внутреннему, 3) им обоим, 4) или никому из них.

По своей сущности граница как центральный нейтральный, парадоксальный аспект реальности подобна физическому вакууму.

Внутреннее реализуется как хронально-вещественная, структурно-информационная сущность (вещество имеет массу покоя, изменяется во времени, характеризуется структурой, что наделяет его информационными свойствами), в то время как внешнее – как динамико-полевая, энерго-континуальная сущность (поле не имеет массы покоя, есть как бы движением в чистом виде, отвечая определению энергии как меры движения). Граница имеет интегральные энерго-информационные (вещественно-полевые) характеристики.

Каждый элемент реальности в его наиболее общем виде предстает как триадный и характеризуется рассмотренными выше характеристиками каждого из фундаментальных триадных элементов реальности.

Если реальность рассматривать вкуче с ее порождающим механизмом – фактором X, то она также обнаруживает триадную дифференциацию: внутреннее начало как творческий источник (фактор X, Абсолют), внешнее начало как результат творчества (собственно реальность), граница между ними как инструмент творчества (физический вакуум²⁷⁴).

На Востоке данная архитектоника реализуется в метафоре реальности как "единства Жертвы, Приносящего Жертву и Места, где Жертва приносится".

²⁷² "Весь обширный круг интеллектуальных достижений человечества (выбор, обобщения, констатации) по количеству своему представляет хоть и множество, однако оно вполне счетно. Дело в том, что здесь мы имеем тот же феномен, что и во всей природе. Когда две и более бесконечности, накладываясь одна на другую во встречном взаимодействии, порождают вполне осязаемую конечную реальность. Мириады геологических элементов в потоке вечного времени кристаллизуются в конкретные горы, а как бы ни был неуловим в своих бросках и потугах ветер, он и из неисчислимости морских брызг творит то, что никто не затруднится назвать волной или водяным валом" – П. Таранов ("Секреты поведения людей").

²⁷³ Этот процесс можно сопоставить со словами Н.А. Бердяева: "рождение света во тьме, переход от хаоса к космосу есть возникновение неравенства бытия в равенстве небытия" [Бердяев, "Самопознание", 1990, с. 54].

²⁷⁴ "Превращение причины в следствие требует преодоления пустой точки пространства – пространства нуля – который причина должна пересечь, чтобы трансформироваться в следствие" – Н.А. Козырев.

Представленный выше сценарий развития можно выразить в виде гегелевской схемы, которая также реализуется на уровне религиозного сознания, иллюстрирующего триаду "тезис – антитезис – синтез" словами из первого стиха первой главы *Евангелия от Иоанна*:

"В начале было Слово" (это тезис, утверждение Слова как изначально сущего), "и слово было у Бога" (антитезис, утверждение Бога как изначально сущего, а Слово в данном случае выступает атрибутом Бога), "и Слово было Бог" (синтез, единство двух посылок).

Это обнаруживает **единство логико-диалектического и интуитивно-богодуховенного аспектов бытия**:

Таблица 23

Единство логико-диалектического и интуитивно-богодуховенного аспектов бытия:

<i>Логико-диалектический аспект мышления (Гегель)</i>	<i>Интуитивно-богодуховенный аспект мышления, данный через Евангелия</i>
тезис – антитезис – синтез	Сначала было Слово (тезис), И Слово было у Бога (антитезис), И Слово было Бог (синтез)
в-себе-бытие – инобытие – для-себя-бытие (Логика) – (Природа) – (Дух)	Все из Него (в-себе-бытие, Бог-Отец), через Него (инобытие, Бог-Сын), к Нему (для-себя-бытие, Бог-Дух)

Смыслом реальности выступает реализация фактором X Своей сущности, что проявляется в гегелевском двойном переходе: выходе из Себя и возвращении в Себя, то есть в творении Самого Себя. Реальность при этом выступает совершеннейшим инструментом данного процесса как взаимодействия противоположностей.

Из интегрального парадоксально-нейтрального начала проистекают два противоположных модуса²⁷⁵. Они в процессе взаимодействия и реализации возвращаются к этому началу, которое предстает как "Первый и Последний", "Альфа и Омега", а также как граничный нейтральный аспект.

Человек характеризуется таким составом: **внутренний** подсознательно-правополушарный модус, **внешний** сознательно-левополушарный модус и **гранично-сверхсознательное** интегральное начало.

Отмеченное интегральное начало, имеющее парадоксальное содержание, выступает целью развития человека и образовательного процесса: анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста, что соответствует трем педагогическим целям (обобщающей, воспитательной и развивающей), а также трем социальным формам развития человека (образование, воспитание, обучение).

Наше исследование проистекает как из **актуальных проблем образования и общества**²⁷⁶, так и из **программных целей образования**²⁷⁷, которые, согласно представленным выше рассуждениям,

²⁷⁵ Согласно диалектическому принципу метаморфозности мира, все сущее имеет тенденцию превращаться в свою противоположность. Так, сначала еда полагается в основу человеческого благосостояния, а потом умеренность в еде и даже аскетизм выступают механизмом достижения здоровья и долголетия. Сначала утверждение эгоцентрического начала человека, его "Я" как способности к свободному волеизъявлению является основным критерием развития личности, а потом эта способность подвергается сомнению как весьма деструктивное начало человека. Сначала в основу человеческой активности полагается воля, а потом на арену человеческой сущности выходит ориентальный принцип недеяния и теория "мягкого синергетического управления" социально-экономическими процессами. Сначала душевные качества человека выступают основанием позитивности человеческой личности, а потом душевность заменяется духовностью. Сначала религиозное сознание возвращается на почве магической сопричастности миру и психизации действительности, однако потом эта установка сменяется мистическим монизмом.

²⁷⁶ В.И. Кратохвиль: "В наши дни мы оперируем не только суммой наших знаний, но и суммой... наших заблуждений" [*Кратохвиль, 1991*]; Эрик Кахлер: "Непреодолимое стремление к разрушению и обесцениванию человеческой личности, явственно присутствующее в самых разнообразных направлениях современной жизни: экономике, технологии, политике, науке, образовании, психологии, искусстве – представляется столь всеобъемлющим, что мы вынуждены признать в нем настоящую мутацию, видоизменение всей человеческой природы". В.И.Вернадский: "Все мы чувствуем, до какой нестерпимой степени не отвечает новому духовному облику окружающей нас порядок жизни, до какой степени он лишился поддерживающей его духовной основы".

²⁷⁷ В.А. Сухомлинский: "Мы добиваемся того, чтобы учителя и учеников объединяла духовная общность, при которой забывается, что педагог – руководитель и наставник. Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло... Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках" [*Сухомлинский, 1965, с. 206*]; Г.С.Шаталова: "Жизнедеятельность человеческого организма подчиняется единым законам Вселенной, изучаемым физикой, химией, математикой, кибернетикой, биологией. Жизнь человеческого сообщества, представляющего собой лишь небольшую часть живой материи Земли, изучается т. н. гуманитарными науками, исследуется и

должны быть коренным образом трансформированны в контексте универсальной цели развития человека – **нейтрального состояния – СОЗНАНИЯ/САМОСОЗНАНИЯ**.

Данное нейтральное состояние выражает смысл свободы как сущности, пребывающей вне причинно-следственных связей и делающей человека, приверженного этому состоянию, свободным, позволяя ему, таким образом, избежать участи биоробота.

Обретение свободы можно понимать как освобождение от реальности как процесса взаимодействия противоположностей, порождающего причинно-следственные зависимости. В результате чего человек не только генерирует нейтральное состояние, но и достигает состояния самосознания (выступающего целью развития в системе ориентальных религиозно-философских доктрин), позволяющего посмотреть на все с точки зрения внешнего наблюдателя – с позиции, присущей упомянутому фактору X.

Человеческая свобода в силу разумной природы человека как *Homo sapiens*, достигается главным образом на уровне сознательно-мыслительного процесса (сознания), обнаруживающего в его наиболее полном виде нейтральную, а поэтому парадоксальную природу, реализуемую в результате **единства противоположностей**.

Поскольку единство противоположностей в рамках традиционной логики понимается как парадокс²⁷⁸, то парадокс может использоваться как главный развивающий ресурс восхождения человека к Истине (С.Б.Церетели: "истина – единство противоположностей") и свободе.

В связи с этим приведем одно из произведений Н. С. Лескова, где повествуется о дворянине – мировом судье – выходе из крестьян. Войти в дворянское сословие крестьянскому мальчику, а также подвинуть 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".

Самосознание достигается (формируется, развивается) и реализуется в "нейтральной точке", в которой человек освобождается от всех и всяческих экзистенциальных модальностей, представленных в этой нейтральной точке в виде целостного недифференцированного комплекса, который на языке классической логики интерпретируется в виде таких категорий, как парадокс, антиномия, апория, чудо, абсурд, хаос. Последние используются нашим мышлением в силу его фундаментального свойства – дипластии ("операциональной интеграции", парадоксальном, многозначном, "сумеречном" мышлении, энантиосемии – двойственности, парадоксальности смыслов) – присущего только человеческому сознанию психологического феномена отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга, то есть способности воспринимать абсурд, соединяя в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения. Примером может служить такая фигура языка, как оксиморон – "живой мертвец", "сильная слабость" и др., что находит отражение в ориентальной мудрости: как говорил Лао-цзы, "будь согнутым, и ты останешься прямым. Будь незаполненным, и ты пребудешь полным. Будь изношенным, и ты останешься новым".

Итак, **сознание/самосознание**, которое является фундаментальной ценностью человека и общества, и которому должна принадлежать ведущая роль в системе антропологического знания (основой которого выступает ноосферизм), предстает перед исследователем как принципиально

отображается в произведениях литературы и искусства. Поэтому любая система образования, претендующая на статус системы, должна объединять отдельные учебные дисциплины в единое целое, помогать обучающимся формировать в своем сознании целостную картину окружающего нас мира, определять место человека в нем, учить правилам такого поведения в живой природе, которое не несло бы ей ущерба. Причем такая система обязательно должна включать в себя знакомство с выдающимися произведениями мировой литературы и искусства, музыки, отображающими гармонию Вселенной, возвышающими душу человека. Лишь тогда средняя и высшая школы будут не только обучать, но и воспитывать Человека разумного" ("*Здоровье человека: Философия, физиология, профилактика*", 1997); А.И.Субетто: "Образование уже во второй половине XX века перестало быть давно "сферой услуг". Это рыночное определение образования – ложное и бесперспективное. Появился новый тип экономик в мире – наукоемких, интеллектоемких, образованиеемких экономик. Образование в свете происшедших качественных изменений в структуре воспроизводства общества и экономики превратилось в "базис базиса" духовного и материального воспроизводства, и в этом своем качестве оно – основа национальной безопасности, экономической конкурентоспособности и геополитики страны. Высшее образование – основа воспроизводства всей системы непрерывного образования, науки, культуры, в целом – общественного интеллекта страны" ("*Обращение к научной педагогической общественности*", 2012).

²⁷⁸ **Традиционно парадокс** – это ситуация (высказывание, утверждение, суждение или вывод), которая может существовать в реальности, но не имеет логического объяснения. Логический парадокс – это противоречие, имеющее статус логически корректного вывода и, вместе с тем, представляющее собой рассуждение, приводящее к взаимно исключающим заключениям. В самом широком смысле под парадоксом понимают высказывание, которое расходится с общепринятым мнением и кажется нелогичным (зачастую лишь при поверхностном понимании).

парадоксальный феномен, поскольку оно интегрирует два противоположных начала:

- 1) сознание человеком чего-то внешнего по отношению к себе как объекта сознания/мышления,
- 2) сознание человеком самого себя как субъекта сознания/мышления, что превращает сознание в самосознание.

В отличие от животного, которое, в известном смысле, являясь биороботом, "тождественно своему существованию" (а также в отличие и от лишенных самосознания компьютерных устройств, "тождественных совокупности своих программных алгоритмов"), человек, обладающий самосознанием, способен преодолевать зависимость от космосоциоприродной среды и, таким образом, избавиться от участи биоробота, которая довлеет над каждым из нас.

В этом понимании самосознание является **целью человеческого развития**, поскольку посредством самосознания человек осознает себя, тем самым достигая "надситуативности" и самодостаточности, освобождаясь из "плена" актуальной данности и, в конечном итоге, от мира в целом. Таким образом, самосознание наделяет человека **свободой** – высшей ценностью человеческого бытия и одновременно наиболее загадочной сущностью современной науки.

Предварительное исследование феномена самосознания позволяет сделать вывод, что человек обретает самосознание (свободу) триадным способом:

- 1) в процессе фазовых граничных состояний (изучаемых синергетикой в контексте теории критических состояний),
- 2) посредством трансценденции/рефлексии – выхода за пределы бытия (данный процесс преломляется как в сфере религиозного сознания, так и в процессе абстрактно-логического освоения мира человеком),
- 3) благодаря соединению любых противоположностей в акте творческого мышления (в результате чего достигается нейтральное состояние, свободное от дуального принципа причинно-следственной зависимости; при этом именно в таком нейтральном состоянии человеческое существо освобождается от действия мотивов, становится неадаптивным, надситуативным, независимым от внешнего диктата креативным началом, творящим ради самого процесса творчества).

Отмеченные три способа реализации самосознания фиксируют момент, когда достижение свободы как самосознания обнаруживает феномен **единства противоположностей** (в сфере теории критических состояний единство противоположностей фиксируется в момент перехода системы из одного состояния в другое; процесс трансценденции также предполагает единство противоположностей в результате соединения полярных состояний человека – ассоциативного и диссоциативного, то есть состояний "тут и теперь" и "вне тут и теперь"), 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.

Феномен единства противоположностей, выступающий не только сущностью самосознания, но и принципом истины "как единства противоположностей" (С.Б.Церетели), обнаруживает **парадоксальное содержание**, что на уровне педагогической теории реализуется в виде нового направления педагогики – **педагогической парадоксологии** [Вознюк, 2016], которая претендует на то, чтобы выступать основным аспектом педагогической теории ноосферного образования.

Творческое парадоксальное мышление – основной объект педагогической парадоксологии, нового научного направления, базирующегося на **постнеклассической педагогической парадигме**, отражающей светлые горизонты человечества будущего, которая дышит свободой, равенством и братством, где свободное развитие каждого соответствует свободному развитию всех, а труд является жизненной потребностью, на основании которой возможна реализация принципа: от каждого по способностям, каждому – по потребностям.

Важно отметить, что **парадоксальность как нейтральный феномен** выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации. Такая парадоксальная двойственность в психологии реализуется в виде категорий **дипластики** –

фундаментальной способности человека соединять противоположности.

В силу единства Вселенной, в которой все взаимосвязано со всем, каждый ее элемент является абсолютным, поскольку уничтожение этого элемента приводит к разрушению целостного миропорядка, всего бытийного строя реальности, из которой, таким образом, нельзя изъять ни одной песчинки, не нарушив при этом гармонии космического целого. Отсюда проистекают как нерушимость жизни каждого существа, так и фундаментальные принципы **целостного** космопланетарного бытия –

- 1) *возмездия-воздаяния,*
- 2) *справедливости-гармонии,*
- 3) *любви-жественности,*

На них базируются триадные общечеловеческие ценности:

- 1) *Свобода, Равенство, Братство;*
- 2) *Вера, Надежда, Любовь;*
- 3) *Истина, Добро, Красота.*

Человек как **здоровое духовное существо**, инкорпорированное в **целостный** космопланетарный организм²⁷⁹, будет жить согласно данным принципам тогда, когда постигнет единство и **целостность** Вселенной, что возможно на путях **парадоксального мистического мышления**, способного интегрировать в **целостный** мыслительно-мировоззренческий комплекс как подобные, различные, так и противоречащие друг другу, исключаящие друг друга разнообразные феномены нашего мироустройства, которые при этом парадоксальным образом сплавляются в гармоничное единство. Таким образом, парадоксальное мышление позволяет постичь единство мира, в котором в силу этого единства действуют не только законы сохранения материи и энергии, но и "**закон сохранения поведения, эмоций, мыслей**". Согласно этому закону каждое действие человека вызывает симметричный ответ, отвечающий принципу возмездия-справедливости. Для постижения данного принципа человеку следует приобрести опыт единства мира через познание действия закона возмездия, что достигается при помощи **рефлексии** как способности к **самосознанию** и **самонаблюдению**, позволяющих человеку анализировать свое поведение и поведение других людей в связи с его позитивными и негативными последствиями ("плодами") в зависимости от негативности или позитивности этого поведения.

Принцип **самосознания** (как цель самосовершенствования человека в Буддизме) полагается основным механизмом актуализации **личности** как свободной и суверенной сущности, которая может осознать себя во всей полноте только в процессе **трансценденции**, то есть выхода человека за пределы бытия и преодоления его детерминизма, ибо только с позиции абсолютной свободы от бытия человек может стать личностью как свободной сущностью. За пределами же бытия, по определению, находится Абсолют. Поэтому процесс упомянутой трансценденции означает подъем человека в сферу отношений с Абсолютом и отождествления с Ним, что достигается посредством развития как универсального принципа жертвенности ("**мир есть жертва Бога**")²⁸⁰, так и парадоксального мышления и мироощущения, поскольку запредельно-трансцендентное (абсолютное) реализуется именно как чудесная парадоксальная сущность, как "неистощимое парадоксальное таинство" (О. Клеман).

Все, что соответствует и благоприятствует данному процессу, выступает фактором духовного здоровья человека, предопределяющим и его соматическое здоровье. Болезнь – есть удаление

²⁷⁹ Данный **живой организм**, обнаруживающий ноосферную природу, наделен сознанием: Дж. Лавлок, британский специалист в области газовой хроматографии, на основании исследований атмосферы Земли, предложил гипотезу (гипотеза Гея), согласно которой Землю (Гею) можно определить как "сложный организм, включающий в себя земную биосферу, атмосферу, океаны и почву, целостность, составляющую обратную связь, или кибернетическую систему, которая ищет оптимальную физическую и химическую среду для жизни на этой планете", "живую целостность", способную управлять составляющими ее частями. Его выводы дают основание предположить, что существует некое духовное разумное начало, которое поддерживает состояние гомеостаза" [Лайтман, Хачатурян, 2001, с. 40; Lovelock, 1979].

²⁸⁰ Именно **жественности**, ибо развитие объекта предполагает чередование фаз его разрушения и восстановления ("смерти-воскрешения") на новом витке. Каждый, кто сознательно регулирует свое развитие, должен обладать способностью к саморазрушению, что соотносится с принципом жертвенности.

человека от Абсолюта и условий единства с Ним²⁸¹.

Проведенный анализ позволяет говорить об **универсальном бытийном (жизненном) цикле реальности**. Данный цикл в концептуальном плане можно интерпретировать в трех смыслах – **общефилософском, общенаучном, конкретно-научном** (общем, особенном, единичном контекстах).

В общефилософском смысле универсальный бытийный цикл реализуется в сфере Божественного творения которое предполагает параллельное творение человека и мира как антропной арены Вселенной. Данный процесс получает следующую диалектическую схему: 1) изначальное состояние слитности человека с Божественной реальностью, 2) состояние дифференциации (отпадения) человека и Абсолюта, 3) возврат человека в лоно Абсолюта.

В общенаучном смысле данный процесс реализуется как творческий процесс происхождения 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 концептуально 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.

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, своего племени, своего народа, и растет его совесть, то есть стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жадной "захвата", жадной "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. 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)

Конкретно-научное измерение реализует множество конкретных жизненных сценариев, которые интерпретируются в виде **теории критических явлений**, конкретизирующей универсальный жизненный цикл. Все эти технологии так или иначе сводятся к модели реальности как "**нуль-переходу**", 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 (умирения) 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

²⁸¹ "Итак, пусть никто не ищет причины, производящей злую волю (causam efficientem), так как она не производящая, а изводящая (уничтожающая – *non efficiens, sed deficiens*); потому что и злая воля не есть восполнение (effectio), но убывание (defectio). Ибо уклониться (убыть – *deficere*) от обладающего высочайшим бытием к имеющему бытие в меньшей степени и означает иметь злую волю". – бл. Августин ("О граде Божием", Кн. 12., глава VII)

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 фрактально-голограммного мышления, которое парадоксально, мистично, духовно по своей природе, ибо "находится **между** платоно-аристотелевой строгостью понятий и полным отсутствием формы" – между частью и целым.

Анализ современной социокультурной ситуации позволяет утверждать, что основным противоречием нынешней цивилизации является противоречие между **Целым** и **частью**, которое реализуется как противоречие между **целостным** и **фрагментарным** способами культурно-цивилизационного, научно-технологического и духовно-мировоззренческого познания и освоения человеком самого себя и своего космопланетарного окружения.

Данное фундаментальное противоречие, выражающее сущность **системного кризиса нашей цивилизации**²⁸², реализуется во множестве частных и единичных противоречиях (дихотомиях):

в онтологической сфере между субстратным (феноменальным) и субстанциональным (ноуменальным), потенциально-возможным и актуально-действительным, континуально-полевым и дискретно-вещественным, причиной и следствием, временным и вечным, динамикой и статикой, прошлым и будущим, линейным и циклическим...;

в психолого-педагогической сфере между субъективным и объективным, потребностно-инстинктивным и ментально-волевым, рациональным и иррациональным, право- и левополушарными аспектами психики человека, зрелищно-мультиимидийными и книжно-вербальными средствами репрезентации информации, обучением и воспитанием, фундаментализацией и профилизацией, социальным заказом и образовательными целями, трудом и творчеством...;

в философско-познавательной сфере между материальным и идеальным (материей и духом), субъектом (человеком, внутренним) и объектом (миром, внешним), предметом и знаком (конкретным и абстрактным), научно-теоретическим, прагматическим и религиозно-мифологическим, духовным, фундаментальными и прикладными исследованиями, гуманитарными и точными науками, фактологическим и моральным, действительными и разумным, божественно-небесным (горным, возвышенно-сакральным) и тварно-земным (дольным, низменно-профаническим), эволюционным и креационистским...;

в социально-политической сфере между естественным и искусственным, традиционно-аллопатической и нетрадиционно-гомеопатической терапевтическими парадигмами, культурой и цивилизацией, целью и средствами ее достижения, плано-директивным и рыночно-анархическим регуляторами, странами золотого миллиарда и остальными миром, симметрическим и асимметрическим распределением власти, богатства и потребления, здоровьем наций и медицинскими средствами его сохранения, состоянием счастья и современными средствами его достижения, потреблением и невозполнимыми планетарными ресурсами, позитивными и негативными аспектами (добром и злом, прекрасным и безобразным и др.),

В абстрактно-формализованном виде **развитие данных противоречий** реализуются как развитие диалектического противоречия, которое обнаруживает такие этапы, как: **тождество – различие – противоположность – новое тождество**.

Развитие как фундаментального так и рассмотренных единичных противоречий в настоящее время фиксирует этап **противоположности**, то есть достигает своего апогея, что на уровне общественной рефлексии находит воплощение в виде **постнеклассики, постмодернизма,**

²⁸² Отмеченный **системный кризис** определяется эпохальными цивилизационными вызовами и угрозами, с которыми столкнулось человечество в конце XX – начале XXI века. Эти вызовы имеют колоссальные общепланетарные последствия, которые в корне изменяют социально-экономический, гуманитарно-политический, морально-этический, природно-экологический механизмы функционирования человечества и, в целом, цивилизационный ландшафт нашей планеты. О содержании, сущности и следствиях такого критического состояния человеческой цивилизации, которая вступила в **эру информационного общества**, идет речь в книге А. Тоффлера "Шок будущего" (1974 г.), в докладах Римского Клуба: "Границы роста" (1973 г.), "Человечество в обратном пункте" (1977 г.); "О новом международном укладе" (1978 г.), в труде А. Печчи "Будущее в наших руках" (1988 г.) и др. Данный системный **общепланетарный кризис** состоит из таких **субкризисов**, как эколого-биологический, космо-климатический, социально-экономический, производственно-технологический, морально-ценностный (духовно-мировоззренческий, экзистенциально-смысловой), антропо-демографический, научно-философский, информационно-интеллектуальный, образовательно-педагогический...

синергетики – нового радикального этапа эволюции общественного сознания, охватывающего все его формы – науку и религию, искусство и мораль, политику и право.

При этом наблюдаемый **коренной сдвиг общественной рефлексии от субстратно-вещественной к субстанционально-полевой парадигме познания, от дискретно-атомарно-фрагментарного к целостно-континуальному мировосприятию и миропониманию** приводит к смещению смысловых акцентов в рассмотренных дихотомиях с акцентуацией внимания на **третьем, промежуточном, центральном, граничном** их аспекте.

Таким образом, сейчас начинают понимать, что наш мир, который отражается и осваивается человеком в виде представленных дуальных дихотомий, не сводится к этим дуальностям, в сущностной основе которых находится **нечто третье** – некая промежуточная и нейтральная по отношению к членам дихотомий граничная сущность, выступающая инициатором бытия, а также выражающая сущность Истины как единства противоположностей, что, в свою очередь, находит свое выражение в феномене **постмодернистского постнеклассического мышления** [Лукьянец, 1996].

Данный подход позволяет человеку воспринимать себя не как тело, то есть не только как тело, но, прежде всего, как душу. Подобным же образом, меняется и **место личности в структуре человека**. Личность при этом с одной стороны развивается в теле человека, а с другой – личность (душа) как изначально заданная потенциальная сущность формирует тело из наличных материальных компонентов, когда потенциальное выступает прежде актуального, целое – прежде частей. Данный подход, как пишет Андрей Кинсбургский, проистекает из **органической логики**, условным примером которой "может служить сам человек, который есть единство личности и организма. С одной стороны личность (Я) человека логически "вне" организма, который она формирует, с другой она логически "в" организме, неотделима от него как от своего самовыражения. Органическое единство даёт полную гамму, всю иерархическую шкалу структурных качеств и сфер, которые по логическому отношению друг к другу и "вне" и "внутри" [Кинсбургский, 2005].

В целом, развитие как фундаментального так и рассмотренных выше некоторых единичных противоречий в общепланетарной социодинамике фиксирует диалектический этап "противоположность", грозящий закончиться **общепланетарным взрывом** и завершением как конкретной истории человечества [Фукуяма, 1990; Дилигенский, 1991], так и человеческой цивилизации в целом. Глобализирующееся человечество, вступившее в XXI столетие, томится тревожными предчувствиями глобальной катастрофы [Печчеи, 1985] или экологического апокалипсиса, который религиозным сознанием воспринимается как "конец света". Эта катастрофа, полагают некоторые исследователи, способна потрясти, коренным образом изменить ход исторического развития земной цивилизации, и, возможно, до основания ее разрушить. При этом символизм Второго пришествия связывается не только с иудейско-христианской религией. Антропологи, историки, богословы обнаружили параллельные понятия в исламе, буддизме, зороастризме, а также в культурах "третьего мира" – Бразилии и Африки [Нэсбитт, Эбурдин, 1992, с. 313]. Буддисты живут в преддверии Майтреи, "спасителя человечества", который должен появиться в Кали-Юга (**железный век**), христиане ожидают второго пришествия, иудеи – первого, зороастрийцы ожидают Сошиоша, мусульмане – Мунтазара, китайцы – Митоло, китайцы-буддисты – Миле, японцы – Миоку, индусы – Калка Аватару... "Многочисленные пророки прошлого и настоящего призывают нас быть готовыми к событию божественного порядка и огромного значения, – событию, которое надвигается со все возрастающей скоростью. Грозные оракулы возвещают, что сроки уже исполнились" [Генон, 1993, с. 133].

Не только религиозно-мистическое, но и научно-теоретическое сознание человечества экстраполирует трагические события общепланетарного масштаба [Голанский, 1992; Гор, 1993]. Известно, что время от времени северный и южный полюса Земли меняются местами. В момент же смены полюсов не планете воцаряется "геомагнитный хаос", когда магнитный панцирь Земли временно бездействует. В древнейших летописях мы можем найти описания подобного явления, которое сейчас воспринимаются как глобальная экологическая катастрофа. Летописцы древности повествуют о "конце света", когда "планета сходила со своей оси, небо и земля менялись местами", а "звезды обрушивались с небес на земную твердь и поражали все живое". Наука утверждает, что такой поворот в сценарии земной истории вполне возможен [White, 1980], вопрос только в том, когда это произойдет?

Известно, что период прецессии земной оси, за время которой она совершает полный оборот, равняется около двадцати шести тысячам лет, что составляет "астрономические сутки" планеты Земля. Известно и то, что ко второму тысячелетию от рождения Христа очередные "астрономические сутки" земной истории истекают. Не исключено, что в этот момент на Земле будет происходить нечто необычное, о чем Библия повествует как о "конце света" [Фриссел, 1998].

Ученые, астрологи говорят про критические периоды в жизни человечества [Кирносов, 1992; Романов, 1997]. Изучая различные циклы человечества, можно констатировать, что многие из них пересекаются в 2015 году [Чмыхов, 1990]. Полагают, что это точка начала нового цикла расширения Солнечной системы [Бугаев, 1998, с. 23; Бутусов, 1991; Гамбург, 1971; Гуль, 1971], а также, может быть, и галактики [Чепурных, Новоселов, 1996], когда Юпитер начнет превращаться в звезду, а Земля – приобретет состояние Юпитера, поскольку звездные системы как пульсирующие явления всегда в своем развитии проходят критические периоды [Бугаев, 1998, с. 24; Осипишин, Блинов, 1987; Колясников, 1993].

Можно говорить, что трансмутационное развитие вещества планеты Земля сопровождается ускорением тектонических процессов, ростом их интенсивности, появлением взрывных процессов [Кононов, 1989; Друянов, 1981; Жуков, 1978].

Геологи полагают, что планета Земля находится на последнем этапе планетарно-геологической эволюции [Бугаев, 1998, с. 139]. Это доказывается тем, что вычерпаны точечные группы симметрии в минеральном мире. Продолжительность каждого тектонического этапа Земли на 50 млн. лет короче предыдущего, а последний этап, свидетелями которого мы являемся, уже не может укоротиться на данную величину. В результате дальнейшее уменьшение продолжительности настоящего тектонического этапа невозможно. В этом контексте современная эпоха понимается исследователями как поворотный пункт геологической, и, возможно, биологической истории Земли [Смирнов, Колобразов, 1971, с. 96-97].

Психологи, исследующие динамику и механизм отношения полов, где степень половой дифференциации фиксирует уровень развития социумов (уменьшение половой дифференциации в социально-психологическом отношении свидетельствует о прекращении эволюции социума), приходят к выводу о стирании психологической грани между полами [см. Русалов, 1991; Геодакян, 1989].

Архиважной является также и информация о том, что на планете Земля в последнее время наблюдается формирование новых видов живых существ (чего не фиксировалось со времени возникновения научного анализа данного явления – то есть со времен Ч. Дарвина): известен пример, когда два родственных вида мышей скрещиваются, в результате чего появляется новый вид мышей – мыши, которые дают потомство.

Исторический анализ современной эпохи также убеждает в скором "конце света"²⁸³, а математическая модель роста населения Земли, из которой следует появление так называемого "времени обострения", показывает, что население Земли стремится к бесконечности по мере приближения к 2025 году, который определяется как момент "обострения" в развитии человеческой цивилизации [Капица, 1996], чреватый самыми неожиданными событиями, описать которые наука пока не в состоянии²⁸⁴.

²⁸³ Как пишет И. М. Дьяконов, в настоящее время феномен глобального ускорения исторического развития становится особенно заметен. 1 млн. лет в палеолите оказывается эквивалентным 40 годам в наше время, то есть, по сути, жизни одного поколения. От появления Homo Sapiens до конца первой, первобытной фазы развития человечества, прошло не менее 30 тыс. лет. Вторая первобытно-общинная фаза длилась приблизительно 7 тыс. лет. Третья фаза (ранняя древность) продолжалась около 2 тыс. лет, а четвертая фаза (имперская древность) – 1,5 тыс. лет. Пятая фаза (средневековье) длилась уже около тысячи лет. Шестая фаза (абсолютистская постсредневековая) насчитывает примерно 300 лет. Седьмая капиталистическая фаза продолжалась не многим более 100 лет. Наконец, продолжительность восьмой фазы (посткапиталистической) пока еще невозможно точно определить. Нанесенные на график, эти восемь фаз складываются в экспоненциальное развитие, которое предполагает переход к вертикальной линии или, вернее, к точке – так называемой сингулярности. Вертикальная линия на графике равносильна переходу в бесконечность. В применении к истории данное понятие "бесконечности" лишено смысла, ведь дальнейшие фазы исторического развития, все убыстряясь, сменяются за годы, месяцы, недели, дни, часы, секунды. Если не предвидеть катастрофы, пишет И. М. Дьяконов, тогда, очевидно, нужно ожидать вмешательства каких-то новых, еще не учитываемых движущих сил, которые изменят эти графики [Дьяконов, 1994].

²⁸⁴ Как пишет А.И. Субетто в "Манифесте "либероидов" по разрушению российской школы, группирующихся "вокруг проекта Метавер и форсайта образования 2030", "Человечество уже в конце XX века вступило в первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы, и этот факт есть факт первостепенной важности, без учета которого мы никогда не выстроим правильной стратегии развития и управления своим будущим в XXI веке.

Аргументов, подтверждающих этот жесткий диагноз, имеется множество. Медузы и Й.Рандерс в конце 80-х годов XX века, на основании проверочного моделирования, по параметрам своей модели глобальной динамики, спустя 20 лет после своего доклада Римскому Клубу, пришли к выводу, что человечество перешло экологические пределы в своем экономическом развитии, и дальнейшее движение человечества по сложившейся рыночно-капиталистической модели приведет его к экологическому краху. В докладе, по заказу Мирового

Как пишет М.М. Палтышев, по данным на 2001 год *Объединенного института геологии, геофизики и минералогии*, в настоящее время **природа находится в необычном состоянии – состоянии перехода в новое качество климата и биосферы**. По неясным причинам прекратилось накопление углекислого газа и метана (на которые списывали "парниковый эффект") в атмосфере Земли. Фиксируется резкий рост уровня приземного озона. Одновременно на Солнце происходит процесс чрезвычайной важности: нарастает интенсивность коротковолновой части видимого света и ультрафиолетового излучения (Солнце белеет!) Изменился и сейсмический режим планеты: источники землетрясений поднялись из больших (300-700 км) и средних (50-300 км) глубин в верхнюю часть земной коры (меньше 50 км). Увеличение количества и расширения географии мелкофокусных землетрясений полностью изменяет характер геодинамических процессов. Следует отметить и серьезные видоизменения электромагнитного каркаса Земли. Быстро снижается напряженность магнитного диполя Земли и растет напряженность мировых магнитных аномалий (Восточносибирской и Бразильской). Поступают сообщения о расширении полярных щелей в магнитном поле, через которые проникают мощные потоки космической плазмы. В итоге происходит резкое потепление территорий за Полярным кругом (на 9-10° в год). Ученые отмечают: если раньше процесс переполюсовки – миграции Северного полюса в Южный – составлял 16 см в год, то сейчас он достигает 36 км. в год. Происходит коренная трансформация климатической машины Земли;

банка развития и реконструкции, под руководством Гудленда, Дейли и Эль-Серафи, опубликованном осенью 1991 года, был сделан нелицеприятный для капитализма вывод: в экологически насыщенной нише развития человечества рынок давно исчерпал себя. Подтвердилось предупреждение, высказанное Б.Коммонером еще в начале 70-х годов XX века в монографии "*Замыкающийся круг*": технологии на базе частной собственности уничтожают самое главное богатство человечества – экосистемы. Академик АН СССР, потом РАН, В.Коптюг, который был в составе российской делегации в июне 1992 года на Конференции ООН по охране окружающей среды и развитию в Рио-де-Жанейро (Бразилия), на которой развернулась дискуссия по стратегии перехода человечества на устойчивое развитие, в своем аналитическом докладе подчеркнул, что институт частной капиталистической собственности стал барьером на пути перехода человечества на основания своего устойчивого развития, решающего глобальные экологические проблемы. В начале XXI века российской ученой А.П.Федотов, на основе своих параметризованных моделей и имитационного моделирования, показал, что, как по индексу поляризации между богатым меньшинством и бедным большинством человечества, так и по индексу устойчивого развития (в моей теоретической системе Ноосферизма – как по основаниям Внутренней Логике Социального Развития, так и по основаниям Большой Логике Социоприродной Эволюции), человечество войдет в зону двойного – социально-глобального и социоприродного – коллапса в 2025±5 году. Это означает, что человечество вошло в Эпоху Краха рынка, капитализма и либерализма, и одновременно – в Эпоху Великого Эволюционного Перелома, в которой действует "императив выживаемости" человечества в виде императива перехода человечества к управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества.

В этой логике трансформации цивилизационных оснований бытия человечества в XXI веке ведущую роль должны сыграть наука и образование, как единый "общественный институт", который становится "базисом базиса" современных духовного и материального воспроизводства и соответственно социально-экономического и социоприродного развития.

Новое состояние Биосферы, как интегральной системы (суперсистемы) Жизни на Земле, в котором всеобщий разум человечества – общественный интеллект – начинает играть роль управляющего "звена" и гармонизатора, Вернадский назвал ноосферой, а я ноосферно-ориентированный синтез всех научных знаний, новую научно-мировоззренческую систему и идеологию, ноосферную духовно-нравственную систему – Ноосферизмом.

Первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы означает, что человечество столкнулось впервые в своей Истории с пределами прежним основаниям цивилизационного развития – частной собственности на средства производства, рынку, капиталократии, в целом – капитализму. Само понятие "первой фазы" означает, что еще "точка невозврата" человеческой цивилизацией не перейдена, но исследования показывают, что она может быть перейдена уже в 2030 году... Фактически последние 50-60 лет развивается "цивилизационная революция" особого типа – Синтетическая Цивилизационная Революция, охватывающая шесть потоков качественных изменений: системную (системно-технологическую, системно-информационную, системно-экологическую) революцию, отражающую собой скачок в связанности и системности "мира человека"; человеческую революцию (впервые этот термин ввел А.Печчи в книге "*Человеческие качества*"), которая в своей интенции требует адекватного системного скачка во "внутреннем мире" человека – в его научном мировоззрении и общей научной картине мира, в универсально-системной ангажированности его профессионализма; интеллектно-инновационную революцию – качественный скачок в интеллектоемкости, наукоемкости и образованности технологического базиса, экономики, управления и социальных процессов, в росте инновационной динамики, в интеллектуализации производительных сил и востребованности творчества человека; качественную революцию – своеобразную квалитативизацию всех сфер производства и жизни, становление системы управления качеством жизни; рефлексивно-методологическую революцию – качественный скачок в рефлексии и методологии в системе научного познания мира и культуры; и последнюю, наконец, образовательную революцию – качественный скачок в содержании, миссии и институциональной функции образования, в конечном итоге отражающий в себе все вышеперечисленные потоки качественных изменений, т.е. Синтетическую Цивилизационную Революцию.

Главный итог этой "революции" и вектор изменений, задаваемый ею, – это то, что образование уходит из "сферы услуг", как его обычного трактуют, и превращается, и это надо осознать, в "базис базиса" материального и духовного воспроизводства, в важнейший движитель социально-экономического развития и главный механизм опережающей адаптации к "миру изменений", преодоления сложившихся асимметрий, которые и завели человечество в "ловушку" первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы, – Информационно-Интеллектно-Энергетической Асимметрии человеческого Разума (ИИЭАР), отражающей нарушение важнейшего закона устойчивого развития – закона информационно-энергетического баланса; Технократической Асимметрии единого корпуса научных знаний, фиксирующей отставание в темпах исследований живого вещества Биосферы, природы Человека, его Интеллекта; Глобальной Интеллектуальной Черной Дыры, отражающей увеличивающийся "лаг запаздывания" в реакции коллективного Разума человечества (он составляет по ряду оценок ~ 15-25 лет) на процессе развития Глобальной Экологической Катастрофы.

Это означает, что наука и образование относятся к такому типу общественного блага, который не только не подчиняется законам рынка, закону конкуренции, но, наоборот, требуют стратегического планирования со стороны государства и общества, как базовой системы жизнеобеспечения, реализации императива выживаемости человечества в XXI веке" (*Субетто А.И. Манифест "либероидов" по разрушению российской школы, группирующихся "вокругпроекта Метавер и форсайта образования 2030*).

катастрофическими темпами изменяется количество и качество живых видов; растёт электромагнитная мощность земной магнитосферы, не исключена возможность появления нового небесного светила посредством трансформации Юпитера, магнитосфера которого за десятки лет выросла почти в два раза, в звезду. Происходит превращение Луны в живой в геологическом отношении объект Солнечной системы – с атмосферой, магнитосферой, быстрым вращением. Климатические изменения на Земле видно уже невооруженным глазом: Антарктида изменяет свою конфигурацию, вечные льды моря Роса раскалываются на многокилометровые айсберги и тают; стремительно растёт уровень воды в Каспийском море, во многих городах поднялись грунтовые воды, растёт уровень катастрофических ливней, шквалов, тайфунов. За последние 50 лет в несколько раз увеличилась геоклиматическая активность Земли. В этих условиях, как пишет М.М. Палтышев, встают вопросы: Как же выживать в этой мире? Как учить и воспитывать детей? Какие знания им необходимы? Какие принципы должны стать основой современного образования, если и эзотерические, и научные знания, накопленные человечеством, сегодня пришли к одному и тому же выводу – Земля переходит в новое качественное состояние, и потому люди, которые не смогут ответить суровым вызовам планетарной истории, будут потеряны. Пригодность человека к новой жизни будет оцениваться не в килограммах, деньгах и власти, а в эмоциональной, интеллектуальной и волевой мощности, которая гармонируется эволюционными требованиями. М.М. Палтышев делает вывод, что сознательный труд и сознательное страдание являются путем спасения человека и человечества в наше архисложное время [Палтышев, 2000, с. 106-109].

В настоящее время мы наблюдаем и так называемый **"глобальный энергетический скачек" космопланетарного масштаба**, о котором Э.Н.Халилов пишет:

"Ранее мы предполагали, что данный процесс носит исключительно "солнечно-земной" характер и отражает влияние повышения солнечной активности на внутренние процессы на уровне ядра Земли. Но сейчас, благодаря включению в подготовку доклада ученых из других областей науки, в том числе биологии и астрофизики, стало очевидно, что наблюдаемые в настоящее время события, имеют галактический масштаб и напрямую связаны с положением солнечной системы в нашей Галактике, Млечном пути. Именно это положение оказывает основное влияние на формирование геологических мегациклов, во время которых наблюдается планетарное изменение биоразнообразия. Не совсем обычное "поведение" магнитных полюсов Солнца также говорит о глобальном характере изменений в природе. По данным некоторых американских и российских ученых, целый ряд аномальных изменений глобальных физических параметров, одновременно наблюдается и на других планетах солнечной системы. Это является ярким свидетельством, подтверждающим галактический характер "глобального энергетического скачка". При этом человечество уже пережило почти половину цикла "глобального энергетического скачка", а полное завершение этого скачка ожидается к 2026 году, хотя существенное снижение числа и энергии природных катаклизмов будут наблюдаться уже к 2016 году [Халилов, 2012].

Маргарет Чен, глава ВОЗ, заявила, что человечество находится на пороге кризиса, вызванного устойчивостью микробов к антибиотикам, поскольку человечество имеет дело с таким уровнем антибиотикоустойчивости, что ситуация может означать "конец медицины как мы её знаем"²⁸⁵.

²⁸⁵ Мы вступаем в "постантибиотиковую эпоху, когда каждый разработанный когда либо антибиотик в любой момент может стать бесполезным, когда врачи лишатся так называемых "антибиотиков первого ряда", в результате чего манипуляции, прежде бывшие рутинными, становятся попросту невозможными. Это в равной мере касается как лечения таких инфекций как туберкулёз или малярия, так и банальной хирургической обработки порезов, а такие обычные вещи как ангина или царапины на коленке у ребёнка снова станут смертельно опасны; смертность пациентов инфицированных антибиотикоустойчивыми штаммами микроорганизмов в некоторых случаях увеличивается на 50%. При этом использование малораспространённых антибиотиков нередко требует госпитализации, сопряжено с токсическим воздействием на организм пациента и всегда дороже. Условия для этого кризиса, отметила глава ВОЗ, формировались десятилетиями. Основными признаками для него является некорректное использование антибактериальных препаратов, которые выбираются неправильно, принимаются слишком часто или слишком длительно. Сегодня при кажущейся широте выбора для борьбы с послеоперационными инфекциями из полутора сотен известных антибиотиков реально может использоваться, не более десяти, о чем заявил на пресс-конференции "Устойчивость к антибиотикам: чем лечить?" профессор кафедры госпитальной терапии 2 лечебного факультета И.М. Сеченова С. В. Яковлева, которая в своём докладе заявила, что несмотря на новые открытия в области антимикробной химиотерапии в последние несколько десятков лет, лечения инфекционных заболеваний осталось на уровне 1990-х годов, а в некоторых ситуациях даже ухудшилась. Связано это с растущей угрозой антибиотикорезистентности, о которых уже не первый год предупреждают врачи. Реальная опасность приобретения микробами устойчивости к тем или иным антибиотикам состоит в том, что врачи теряют возможность использовать антибактериальные препараты. Уже сегодня от сепсиса (заражения крови) погибает больше людей, чем от ишемической болезни сердца. А по данным озвученным профессором Государственного научного центра по антибиотикам С.В.

На этом фоне отмечается и **обострение антагонистических противоречий во всех сферах человеческой цивилизации.**

Наблюдается крайне асимметрическое распределение власти, богатства и потребления, когда несколько тысяч человек на Земле владеют и контролируют более 80 % всех планетарных богатств и ресурсов, когда 5 % населения США потребляют более 40 % всех эко-биоресурсов Земли, когда так называемые олигархи (миллиардеры и мультипмилионеры) владеют 85 % всех богатств России и Украины.

Анализ развития современного мира позволяет сделать вывод, что "передовые страны уже давно вступили на путь построения информационного общества, в котором приоритетное значение имеет не производство вещества и энергии, а создание новых информационных технологий. Но чем далее они продвигались в своем развитии, тем более зависимыми становились от своего порождения... Уже повсеместно человек становится не управителем и распорядителем, а лишь обслуживающим персоналом или пользователем глобальных компьютерных систем, которые начинают жить собственным, независимым от них жизнями. Любая новая технология активно формирует не только декорации и обстановку жизни, но и сам способ восприятия мира. В настоящее время начинают подтверждаться опасения философов о том, что успех технических наук породил положение, когда к сущности человека стали относить только то, что в принципе поддается математическому и техническому моделированию" [Петров, 1999, с. 4-15].

Максим Калашников и Родион Русов в начале книги "*Сверхчеловек говорит по-русски*" пишут, что

"мы становимся свидетелями кризиса вида "человек разумный". Кончается хомо сапиенс... Формируются громадные информационные субъекты, сетевые сверхсущества. Лелик и Лазарчук назвали их големами. В них люди выступают как клетки одного супермозга, его нейроны. И чем примитивнее становятся люди, тем для големов лучше. Клеткам супермозгов или деталям биологических сетевых компьютеров не нужно быть сложными. Это даже вредно для големов. Неважно, что сами люди при этом искренне считают себя свободными: на самом деле все иначе. Гляди, как гипертрофированно развивается все, что относится к связи и телекоммуникациям, к хранению и передаче информации: Интернет, сотовая связь, спутниковые каналы, телевидение. Големы строят свои тела, усиливают связность людей-нейронов. В ущерб всему остальному...! В последние сорок лет научно-технический прогресс безобразно искривился и кое-где просто затоптался на месте. Кажется, эти твари не приемлют космической экспансии, революции в энергетике, настоящего прорыва в медицине, жилищном деле. Им нужна грубая экономика нефти и газа. Или "изобретения", сводящиеся к бесконечному улучшению давних разработок... Наверное, големам Земля представляется шаром, и по нему ползают големы – гигантские амебы, меняющие свою форму, растекающиеся по суше, делящиеся и воссоединяющиеся, выбрасывающие щупальца громадных ложноножек. Состоящие из миллионов крупиц – людей..."

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 и клиповую науку**, детерминируется, прежде всего, многократной репродукцией и повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний [Чалдини, 1999, с. 248]. 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, постоянного расширения и углубления сфер научного исследования.

Сидоренко, каждому третьему больному, инфицированному синегнойной палочкой (*pseudomonas aeruginosa*) (это один из возбудителей так называемой госпитальной инфекции) медицина помочь уже не в силах. Существующие антибиотики не справляются с этим микроорганизмом. Врачи призывают население прекратить массовые закупки и бесполезный приём антибиотиков, поскольку, по словам С. В. Явовлевой, опасность роста антибиотикорезистентности сравнима с угрозой ядерной войны (<http://www.life-tiens.ru/index.php/ainmenu-68.html>).

Информационный потоп способствует также и чрезвычайно быстрому *процессу синтеза новых технологий*, что составляет значительную проблему для профессионального образования, которое не может адекватно реагировать на эти смены, поскольку содержание современного образования испытывает коренные изменения на протяжении пяти-шестилетнего срока подготовки специалиста, обнаруживая проблему "*полураспада компетенции специалиста*". Среднегодовой темп прироста новых знаний составляет 4-6 %, поэтому около 50 % профессиональных знаний специалист должен получить после окончания соответствующего учебного заведения. При этом объем времени, необходимый для обновления профессиональных знаний для специалистов с высшим образованием, составляет 28 % общего объема времени, которым работник располагает в течение всего трудоспособного периода.

Анализ современной социокультурной ситуации на нашей планете позволяет сделать вывод о ***все более усиливающемся манипулятивном характере современной цивилизации***, существующей в атмосфере тотального влияния всех на всех. Данное влияние проходит под знаком ***информационно-телекоммуникационных технологий***, развитие которых сопровождается распространением ***психотропного и психотропного оружия***, призванного оказывать влияние на индивидуальное и массовое сознание. Учитывая нарастающий тренд глобализации, в том числе информационной, учитывая полное доминирование в этих сферах "теневых проектировщиков", можно сделать вывод, что противостоять превращению мирных граждан в зомбированных адептов Церкви Мыслящей паутины, в биологических роботов можно лишь опираясь на основную формулу метапрограммирования, то есть – религиозное сознание (В. Прохватилов), на ***духовно-нравственное здоровье личности***, характеризующейся самосознанием и выступающей свободной от влияний среды сущностью, могущей совершать свободные поступки.

Эпохальные открытия в науке и технике подвержены широкомасштабным организованным искажениям и фальсификациям. Многие научные открытия, достойные самых высоких номинаций, не получают дальнейшего развития. Существует множество примеров, показывающих, как ***мировое научное сообщество игнорировало и игнорирует революционные факты и революционные научные открытия***. Современной науке, базирующейся на материалистической парадигме, удается замалчивать большое количество чудесных фактов окружающей жизни. Факты, которые могут подорвать статус официальной научной парадигмы, не просто замалчиваются, с ними борются.

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. В ней преодолевается традиционное разделение понятий субстанции и субстрата – того разделения, которое приводит к разделению мира на субстратный (феноменальный) и субстанциональный (ноуменальный) аспекты: "Существуя вечно и будучи бесконечной реальностью, субстанция ни на мгновение не теряет ни одного из своих атрибутов, являясь незыблемым фундаментом аспекта устойчивости в сфере господства законов диалектики, а также термодинамических, вероятностно-статистических и других закономерностей природы. В невозможности количественных изменений актуально бесконечного – следовательно, любого из атрибутов субстанции, коренится и антиэнтропийный характер, неувядающая юность этой вечной, глубинной основы всех подверженных энтропии образований: именно на базе субстанции возможно появление подлинно новых субстратных систем, которыми лишь начинается счет мгновений существования" (А. К. Манеев).

Новая научная парадигма во всех этих областях имеет такие общие черты, как ***целостность, системность, интегративность, новые критерии научности, новое обоснование своего предмета, новое понимание научного закона, субъекта и объекта науки***²⁸⁶ (Ф. Капра, Ст. Гроф, Р. Лэинг, Дж. Чу, Х. Хендерсоном, К. Саймонтоном).

²⁸⁶ "В новой парадигме мы переходим от расплывчатых утверждений о разумном устройстве мира с антропным принципом и удивительной *настройкой* мировых констант и т.д. и т.п. к понятию *целостности*. Приходится отныне перестроить своё мышление, допустив, что мир не эволюционировал, а изначально был *настроен* на целостность. Последняя и эксплицируется через окружающую *красоту* всего сущего "в золоте". Так видимая гармония ассоциируется со скрытой целесообразностью, и осознаётся *смыслом* всего мироздания...". – М.В. Быстров.

В связи с этим уместно также сказать о комплексе **критериев построения научной теории**, которые с позиции концепции целостности все оказываются одинаково валидными:

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

2. *Критерий красоты* (А. Пуанкаре, П. Дирак, И. Гаусс, Д.И. Менделеев), согласно которому, например красота математического аппарата, положенного в основе той или иной теории, является определенным основанием ее правильности²⁸⁷.

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

4. *Критерий безумия*, то есть несоответствия здравому смыслу (Н. Бор, Д. Бом и др.): Н. Бор в конце 50-х годов XX ст. 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 предугадывать, предвосхищать новые факты и явления.

6. *Критерий целостности, всеобщности, универсальности* теории: чем более теория универсальна и всеобща, тем более она истинна²⁸⁸.

7. Еще одним критерием построения научной теории, который одновременно выступает разрабатываемым нами принципом познания, можно назвать *субъект-субъектный критерий откровения, или резонанса*.

Анализ познавательных средств и инструментов современной классической науки обнаруживает **парадоксальные моменты в основаниях научного механизма познания**²⁸⁹, что фиксируется теоремой К.Геделя о неполноте, согласно которой в достаточно богатом формализованном научном языке есть истинные утверждения, которые принципиально невозможно доказать (или опровергнуть) с помощью средств, формализованных в рамках этого языка. В соответствии с теоремой о неполноте, в любой научной теории (концепции), оперирующей своим языком – специфической системой взаимосвязанных фактов, понятий, законов, принципов, постулатов – всегда находятся некоторые законы и принципы, которые невозможно обосновать в рамках данной теории. В силу этого научные цели теории, связанные с обоснованием ее краеугольных положений, часто оказываются недостижимыми, поскольку, *во-первых*, в теории всегда обнаруживаются *концептуальные лакуны* – положения, которые невозможно обосновать (или опровергнуть). И, *во-вторых*, то, что обосновано в рамках одной теории, часто невозможно обосновать в рамках другой теории, оперирующей другими взаимосвязанными фактами, понятиями, законами, принципами, постулатами.

²⁸⁷ "Прекрасное есть манифестация сокровенных законов природы, без проявления которого они так и остались бы сокрытыми..." (И. Гете). А. Пуанкаре не только отмечал таинственный, а на многих этапах и бессознательный характер творчества, но и считал, что действительно творческими, новаторскими идеями являются только те, которые наиболее гармоничны и красивы, поскольку из всего объема решений математических задач сознание настоящего ученого выбирает именно наиболее красивые, то есть те, которые больше всего воздействуют на специальное чувство математической красоты, известное всем математикам и недоступное профанам до такой степени, что они часто склонны смеяться над ним [Адамар, 1956, с. 19]. Антонио Дзикаки: "творчество имеет следующие параметры: эстетику, красоту, притягательность, успех. Именно поэтому концепция творчества нуждается в подкреплении такими принципами, как соответствие специфическим эстетическим стандартам, ценность для общества, присутствие прекрасного" [Дзикаки, 2001, с. 130].

²⁸⁸ "Все начала неразрывно связаны в одном бытии как различные части в одном целом" – Раймунд Луллий, родоначальник кибернетики, синергетики, нанотехнологии, трансмутационной химии и др. Луллий исходил из того, что все в мире взаимосвязано и состоит из фундаментальных частиц-первооснов. Один из самых известных философских постулатов Луллия, гласит, что "все начала неразрывно связаны в одном бытии как различные части в одном целом", что предполагает универсальную нанотехнологическую процедуру: разложение материи до состояния этих частиц позволяет формировать с их помощью любые вещества. Этот процесс в алхимии именовался трансмутацией, которая в наше время находит свое воплощение в нанотехнологии, в которой любые вещества могут получаться при помощи их синтеза из мельчайших строительных кирпичиков.

²⁸⁹ Наличие парадоксов в конечном итоге привело исследователей к выводу о том, что восприятие бытия, воплощенное в абстрактных понятиях и законах, ведет и игнорированию некоторых сторон реальности, при описании которой наука утратила некое *глубинное интегрирующее звено*, связывающее несводимые друг к другу феномены, такие как материя и сознание, которые, по выражению Д. Бома, могут быть вложенными друг в друга проекциями более фундаментальной сущности, не являющейся ни материей, ни сознанием в чистом виде. Подобным же образом, Дж. Бруно писал, что две обычно принятые субстанции – "духовная и телесная... в конечном счете сводятся к одному бытию, одному корню" [Бруно, 1949, с. 247].

Поэтому во всем множестве теорий и концепций здоровья невозможно найти универсальную теорию, которая бы смогла объединить содержание всех остальных, поскольку данное объединение требует интеграции и унификации всех ключевых положений теорий здоровья, часто противоречащих друг другу, поскольку они основываются на разных и порой полярных теоретических посылах (постулатах, базовых принципах, основополагающих положениях и понятиях). Разрешение этой казалось бы непреодолимой теоретико-методологической трудности возможно посредством применения принципа методологической избыточности, то есть подъема на **новый гностический "горизонт" познания** не путем объединения множества теорий здоровья в плоскости традиционных методологических критериев их построения, а путем рассмотрения феномена здоровья в более широком и информационно "избыточном" познавательном контексте. Это дает возможность выйти из достаточно узких социально-психолого-педагогических рамок традиционного изучения здоровья, то есть позволяет рассматривать ее с позиции **более общей междисциплинарной гностично-онтологической базы**, привлекая как результаты постнеклассических исследований, научные феномены релятивистской и квантовой физики, синергетики, формальной логики, так и паранормальные явления "предельной реальности" (или "реальности невероятного"), а также представления религиозного сознания.

Отмеченное позволяет сформулировать **универсальный критерий нравственной оценки человека**, связанный с его отношением ко всеобщему смыслу бытия и к тезису о справедливости мира. Если человек понимает и принимает реальность как целесообразное и справедливое мироустройство – он любые факты будет рассматривать под этим углом зрения, и особенно ему будет импонировать информация, выражающая всеобщие – органичные, гармоничные, смыслокристаллизующие – связи, в том числе и связи между явлениями нерядоположными, относящимися к разным и часто противоположным аспектам реальности. Такое мирозерцание предполагает наличие парадоксально-диалектического, творческого, целостного миропонимания, не боящегося противоречий и отмечающего **одномерно-однозначную стратегию познания**, реализующую, как писал Виктор Франкл, шизоидный вектор развития человека, который в своем воображении и мышлении атомизирует и расщепляет мир, разделяет его черное и белое, на своих и чужих. Такой шизоидный строй сознания Макс Вебер назвал математически ориентированным, дробящем реальность на фрагменты мышлением, изгоняющим смысл из нашей жизни и базирующимся на шизоидном идолопоклонническом отношении к технике, что приводит к омертвлению человеческой души.

В противовес этому **понимание мира как органичного целого** предполагает привлечение категории **Абсолюта**, через ценностно-мировоззренческую, гносеолого-онтологическую призму которого только и возможно воспринимать мир как целостный, гармоничный, многомерный и лучший из всех возможных миров, ибо наш мир, устроенный по антропно-рефлексивному принципу, иницируется человеческим отношением к этому миру: как писал Артур Шопенгауэр, мир есть зеркало, и если в него смотрит осел, он сможет увидеть там только осла. Предложенный критерий оценки развития нравственного сознания человека в известном смысле выступает **всеобщим водоразделом**, дифференцирующим человеческие существа на тех, которым "когда Бога нет, то все дозволено", и на людей, которым дозволено только то, что входит в контекст Божественного промысла. Данный критерий, выступающий лакмусовой бумагой для определения ценностно-мировоззренческой ориентации человека, позволяет судить о ней по его реакции на специфическую (критериальную) информацию – информацию о смысле как **цели и целом**.

Если **смысл** определить как **логику-семантическую связь** (единство) по меньшей мере двух сущностей (понятий, категорий, предметов, фактов, явлений, принципов и др.), и если эти сущности отличаются друг от друга (в противном случае они были бы идентичны и находить между ними связь было бы излишним), а это отличие в его наибольшем выражении приобретает вид противоположности, то наивысший, краеугольный смысл человеческого существования состоит в соединении наиболее всеобщих, глобальных и одновременно наиболее отличающихся (противоположных) друг от друга сущностей. Таковыми сущностями, без сомнения, являются **человек** и **Бог** (менее глобальные всеобщие смыслы обнаруживаются в соединении таких противоположных гностико-онтологических бездн, как бытие и небытие, сознание и материя, прошедшее и будущее, жизнь и смерть...), то есть тварное и божественное. Таким образом, высший смысл человеческого существования заключается в **соединении человека и Бога**, что получает

соответствующую реализацию на ценностно-мировоззренческом, социально-познавательном и практико-поведенческом уровнях. В этом ракурсе понимания проблемы здоровья действенным механизмом его поддержания выступает регулярная благодарность человека Богу, Который создал человека из "праха", из "ничто", открыв ему перспективу подъема в трансцендентальную сферу Божественного.

Единство реальности проистекает из самого факта рождения (развития) форм этой реальности. Если мир произошел из единого принципа (Абсолюта, некоего гипотетического прарвещества, сингулярного состояния материи, физического вакуума и др.), то это значит, что реальность представляет собой абсолютное единство, ибо если на заре своего существования реальность существовала в виде интегрального комплекса, из которого произошли все формы этой реальности, то данные формы, в скрытом или явном виде, должны пребывать в таком же интегральном состоянии абсолютного единства. Подобным образом все актуальные и виртуальные элементы эмбриона, возвращающегося в материнской утробе, на начальной стадии своей эволюции пребывают друг с другом в неразрывном единстве. Это единство должно сохраняться и впоследствии вместе с превращением эмбриона в полноценный организм, когда связи между элементами эмбрионального организма сохраняются и у взрослого организма как в пространственном, так и в временном измерениях. Одно из проявлений рассмотренного феномена реализуется в акупунктурике и рефлексологии: так, зоны Захарьина-Геда (участки на поверхности кожи) имеют четкие проекции во внутренней среде организма, причем эта проекционные связи имеют не столько нейро-гуморальную, сколько резонансно-волновую (биополевую) природу.

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).

С позиции изложенного можно говорить о синтезе религии и науки, пребывавшей более трехсот лет в "материальном рабстве", в процессе которого она *добыла Истину, противоречащую ее собственным установкам*. И если подавляющее большинство ученых до сих пор не склонно воспользоваться этой драгоценной Истиной, то это ничего не значит – они свое дело сделали, поскольку это рабство, согласно диалектической установке развития, создало множество положительных предпосылок для познания **Высшей Реальности**, для постижения Истины в плоскости синтеза науки и религии, предоставив достижения науки на благо религиозного сознания, изобретающего новые синтетические подходы к пониманию и освоению мира.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОСОБЕННОГО

Концепция полушарий головного мозга выступает наиболее эвристической для объяснения закономерностей развития человека в онто- и филогенезе, то есть данная концепция может быть применима не только к отдельному человеку, но и ко всему человечеству, а также к его этническим субъектам: если на первом этапе онто- и филогенетическом развития имеет место полушарный синтез в том смысле, что индекс полушарной асимметрии здесь минимальный и полушария выступают одним целым, соотносясь с функциями правого полушария (которое в генетическом отношении более древнее, чем левое), то на втором этапе этого развития наблюдается постепенная асимметризация полушарий, достигающая к концу второго этапа максимального уровня. На третьем этапе имеет место процесс развития полушарной симметрии, что означает возвращение этого процесса на первый этап, но на более высоком уровне развития. То есть, в онтогенезе и филогенезе человека и животных наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, движение от симметрии к асимметрии, наибольшая выраженность которой достигается к зрелому возрасту. Затем, по мере старения организмов функциональная асимметрия полушарий постепенно нивелируется. По существу, старый человек превращается в ребенка, с его пластичной психикой и эмоциональностью, сохраняя при этом личностное начало.

На уровне материи данное движение воплощается в концепции развития Вселенной от ее полевого к вещественному аспекту, от микромира к макромиру, от первичной квантово-вакуумной нерасчлененности материи к последующей ее дифференциации на полевую и вещественную составляющие. На лицо три фундаментальных аспекта – полевой (правополушарный), вещественный (левополушарный) и интегральный (воплощающий функциональный синтез полушарий).

В силу принципа целостности, а также принимая во внимание результаты исследований фрактальной природы социумов, а также в силу единства процессуально-динамического и структурно-статического аспектов реальности (В. Ю. Татур) данная закономерность применима не только к эволюционно-динамическому, но и структурно-пространственному аспекту человеческой цивилизации. Это означает, что, с одной стороны, все социумные организмы развиваются согласно приведенной триадной схеме. С другой стороны, в каждом отдельном социуме, а также и в человеческой цивилизации в целом выделяется западный (левый, левополушарный), восточный (правый, правополушарный) и центральный социумные аспекты. Развитие общепланетарной цивилизации в этом понимании можно рассматривать как движение

- от 1) центрального аспекта (который соотносится с правым аспектом),
- к 2) состоянию дифференциации (расщепленности) человеческой цивилизации на западный и восточный цивилизационный проекты, и от этого состояния
- к 3) состоянию синтеза Востока и Запада. В данном триадном процессе один из планетарных социумов – славянский – реализует центральный, то есть граничный, фазовый аспект.

Три глобальных цивилизационных проекта, сопоставимые с тремя приведенными выше основополагающими принципами, можно соотнести с тремя политическими партиями (правыми, левыми и центристами), а также с тремя общечеловеческими ценностями – Верой, Надеждой и Любовью. Вера соотносится с правополушарными эмоциональными механизмами поведения (ориентирующимися на прошлое), Надежда – с левополушарными (ориентирующимися на будущее), в то время как Любовь призвана интегрировать два представленных полярных аспекта.

Западный цивилизационный проект ориентируется на принцип рационального мироустройства, которое базируется на деньгах и законе. Восточный цивилизационный проект ориентируется на принцип традиционного мироустройства, основывающегося на культурно-исторических традициях. Славянский, интегрально-центральный цивилизационный проект, выступающий в силу этого параметром порядка для развития глобальной человеческой (евразийской) цивилизации, созиждется в сфере единства справедливости и любви.

Проведенный анализ позволяет построить концепцию глобальной эволюционной социодинамики человечества, в которой славянство выступает параметром порядка и принципом здоровья цивилизаций и народов.

Данная концепция реализуется в теоретической плоскости таких выводов.

Эволюция человека и космоса инициируется их движением от некоего "нейтрального" центра по пути расщепления последнего на "правый" и "левый" модусы (состояния открытости и закрытости), причем, левый модус представлен как потенциально-возможный (вероятностный), а правый – как актуально-действительный – как актуальная данность. Дальнейшее развитие человека идет от правого к левому, от состояния "здесь и теперь" к рефлексии будущего, и способности его предвосхищать на основе абстрактно-логического мышления, присущего левому модусу, разворачивание которого, в конечном итоге, приводит к синтезу "правого" и "левого" – состоянию, выступающему гранично-критической, нейтрально-синтетической фазой развития человека и космоса.

Это критическое состояние нуля-перехода выступает своеобразной точкой бифуркации, которая характеризуется нейтральностью, целосностью, энергетичностью, эмерджентностью. Последнее свойство, заключающееся в способности к порождению нового, обнаруживает механизм бинарного характера (слово "бифуркация" означает разделение надвое).

Данные представления находят свое воплощение в механизме социальной динамики, заключающемся в расщеплении некоего целостного энергетического состояния, запечатляющего в "свернутом" латентном виде постулируемую некоторыми исследователями "внутреннюю структуру исторической действительности". Действие данного механизма находит реализацию в целом ряде энергетических концепций эногенеза.

Каждый целостный этнос глубоко индивидуален, он обладает особыми качествами, свойствами, подобно конкретным индивидам, когда "оригинальное качество цивилизации обусловлено оригинальным свойством каждого из структурообразующих элементов и их неповторимым единством" (Э. Д. Фролов). Однако, с другой стороны, каждый социальный и биологический организм связан с другими в целостный комплекс, реализуемый в виде некой виртуальной сущности (граничного состояния), организующей единство этого комплекса. В синергетике – эта граничная сущность интерпретируется как системное свойство целого, которое обнаруживается при органическом соединении частей в целое посредством фактора целостности, фрактально-голограммного по своей природе, что дает основание говорить о психофрактальной природе социумов, отраженной в понятии "эгрегор", который имеет психо-биологическую природу, анализируя которую можно достичь целостного понимания социальных процессов.

Наша Земля как высший уровень целостности для элементов, в нее входящих, является живым организмом, наделенным в силу своей полевой природы, эквивалентом сознания, выступающего системоформирующим началом ноосферы – сложного организма, включающего в себя земную биосферу, атмосферу, океаны и почву – целостность, реализующую обратную связь, или кибернетическую систему, которая ищет оптимальную физическую и химическую среду для жизни на этой планете, "живую целостность", способную управлять составляющими ее частями. Таким образом, высшим регулятором ноосферы выступает некое духовное разумное начало, которое поддерживает состояние ее гомеостаза.

Целостность человеческого и социального организма, его саморегуляция, самонастройка, гармонизация реализуются на уровне "правого" континуального аспекта человека и одновременно на уровне нулевых (бифуркационных) трансформаций организмов и сред – у человека в плоскости функциональной синхронизации полушарий головного мозга. То есть, волнообразным образом организованный социо-биологический процесс жизнедеятельности человека фиксирует фазы подъема и спада специфических форм активности, обнаруживая при этом функцию самонастройки человеческого организма посредством обретения им статуса целостной системы в нулевых фазах синусоидального жизненного цикла, в которых отдельные элементы организма сплавляются в одно симфоническое целое. Данный процесс предполагает актуализацию целостности (выступающей антиэнтропийным механизмом), которая достигается через постоянное изменение (движение) живых организмов, что приводит к прохождению ими нулевых (нейтральных) фаз. Таким образом, целостность как стабильно-устойчивое состояние достигается в нулях функции за счет нестабильности волнового процесса, как и состояния нестабильности, перехода одного в другое связываются в границах конкретных организменных систем посредством состояния целостности в нулях функции, вне которого существование дискретных, морфологически определенных форм жизни было бы невозможно. Здесь единое и дискретное, статическое и динамическое оказываются

переходящими друг во друга диалектическим образом.

На уровне ментально-психологическом процесс этой гармонизация осуществляется благодаря развитию цельного (парадоксального, нейтрального, диалектического, творческого) мировоззрения человека благодаря синтезу дихотомий – то есть, интеграции образов и идей, мыслей и действий, убеждений и поведения, сознания и подсознания. Состояние такой интеграции проявляется как дипластия – присущее только человеку свойство соединять в одном мыслительном контексте противоположные сущности, что выступает решающим фактором формирования творческих личностей, которые характеризуются гранично-бифуркационными, парадоксально-двойственными, амбивалентными, исключаящими друг друга особенностями, когда, например, талантливые люди проявляют себя как одновременно экстраверты и интроверты; они могут быть скромными и гордыми; реализуя как бунтарский дух, так и консерватизм. В целом можно сказать, что творческие люди более психопатологические, психотичные, чем нормальные люди.

Данное парадоксально-нейтральное целостное творческое состояние, выражающее фрактальную природу славянского этноса, отвечая целостно-нейтрально-метаморфозной природе критических состояний, реализуется в соборности, которая наиболее полно присуща славянской ментальности и выступает ядерным элементом социетальной психики славян. В "русской идее" как "концентрате" особенностей российской цивилизации отразилась в первую очередь ее "общинная логика" развития, в которой выпукло проявлена у "человека российской цивилизации" "потребность быть частью целого, частью общей судьбы" (А.В.Гулыга). В религиозной плоскости соборно-общинный тип мироустройства славян обнаруживается в их эсхатологической доминанте, реализующей творческую нацеленность на амбивалентно-критический, фазово-переходный, то есть эсхатологический, трансцендентальный модус бытия, конституирующийся в посмертии – в Царствии Небесном.

Соборно-общинно-коллективистская природа славянства характеризуется "отсутствием привычки к частной собственности на средства производства, в том числе, на землю; неуважение к частной собственности других, стремление к общинному выравниванию дохода; нерыночность и нетоварность; отсутствие привычки доводить продукцию до предельного совершенства. Отсюда постоянное стремление обходиться без денег, обмен натурой, ориентация не на личное богатство, а на достойный образ жизни с гарантированным уровнем выживания" (С.И.Сухонос).

Творческий человек является принципиально коллективисткой, соборной, а также "славянской" сущностью, как и истинно коммунистическая личность является творческой. Творчество по своей природе коллективно, ибо творчество по своему определению есть создание нечто принципиально нового, что, в свою очередь, предполагает соединение наличных элементов в целостную, "соборную" систему, в которой обнаруживаются системные свойства целого – принципиально новые качества, которые никогда до этого не существовали.

Но творчество как самодостаточная сущность является также свободной и "анархической", поскольку, как учит синергетика, в состоянии "системной анархии" – в хаотически-бифуркационной фазе развития системы, она, во-первых, предстает как единое целое и в этом смысле упорядоченной, и, во-вторых, выступает хаотической сущностью, способной обнаружить принципиально новые векторы своего развития. В этом заключается творчество природы (Г. Спенсер). Поэтому свободная личность, способная к свободным (принципиально новым) поступкам, способна поэтому и к акту творчества – творению принципиально новых артефактов на основе принципа творчества как "искусства ради искусства", не нацеленного на рационально-прагматическую установку получения выгоды, или обретения плодов от своей деятельности.

Коллективистское сознание, которое является, во-первых, творческим и, во-вторых, высшим уровнем развития человека, к которому каждого из нас устремляет онто- и филогенетическая эволюция, можно назвать и сознанием соборным, патриотическим, творчески-коллективистским, обнаруживающим эффекты синергии, приводящие к генерации энергии – системного феномена целого, выступающего животворящим ресурсом Вселенной. Отпадение же от характеризующегося высоким уровнем синергии состояния социальной целостности, спаянности (предполагающего равномерное распределение богатства и власти) традиционного общества приводит к уменьшению социальной синергии – развитию процессов

социальной стратификации и агрессии со всеми вытекающими из этого социально-экономическими и ноосферно-экологическими последствиями.

Эксплуатация человека человеком проистекает из низкого уровня социальной синергии (предполагающий крайне неравномерное распределение власти и богатства), когда не только отдельные индивиды, но и целые социумы, в силу своей низкой синергетичности (то есть высокой энтропийности), могут выступать разрушителями внешней среды за счет эксплуататорского потребления ее ресурсов, что обнаруживает так называемый "принцип лейки", распространенный в рамках дискретного атомизированного современного общества прагматически-индивидуалистический принцип существования.

Проведенный анализ позволяет сформулировать **фундаментальный принцип влияния**. Если наиболее общая структура реальности реализуется в схеме взаимодействующих субъекта и объекта (человека и мира, "Я" и не-"Я") и границы между ними, то влияние как таковое предполагает субъект-объектную координацию участников влияния, субъектом из которых выступает влияющая сторона, а объектом – та, на которую оказывается влияние. Данная **субъект-объектная** координация предполагает, что субъект влияния в корне отличается от объекта влияния. Если бы такого отличия не наблюдалось, то мы бы имели **субъект-субъектную** координацию, в которой участники влияния обнаруживали общую природу (сущность), и влияние, поэтому, было бы реципрокным, то есть обоюдным, "рефлексивным", когда участники влияния взаимно детерминировали друг друга.

Таким образом, детерминистски однонаправленное (не обоюдное, то есть без последствий для субъекта влияния) влияние как влияние в полном смысле может иметь место только в том случае, когда субъект влияния принципиально отличается от объекта влияния. Так, например, человек влияющий на окружающий животный мир, полагает, что его представители в корне отличны от человека (не обладают мышлением, самосознанием, а также лишены иных сугубо человеческих качеств), поэтому данное влияние (например, в процессе убийства и поедания плоти животных) не мыслится как вызывающее обратное действие на человека. Еще пример: гитлеровцам, которым предписывалось убивать славян, нацистская пропаганда внушала, что славяне – это не люди, то есть существа, стоящие на низшей эволюционной ступени развития, что подкреплялось пропагандистскими плакатами, на которых славянин изображался в виде обросшего волосами дикого пещерного животного.

С другой, стороны, если, как учит Буддизм, человек и мир едины (что устанавливает принципиальную субъект-субъектную координацию влияющих сторон), то человек не может безнаказанно влиять на окружающий мир, и именно поэтому в данном случае убийство животных не проходит безнаказанно для человеческого существа, что закрепляется в Буддизме в виде принципа ахимсы (ненасилия, непричинения вреда всему живому), а в современной культуре – в виде тезиса "мы в ответе за тех, кого приручили". Влияние в данном случае приобретает реципрокный характер, о чем говорят Древнеиндийская доктрина: "Я еда, поедаю того, что поедает еду", когда бытие актуализируется как "единство жертвы, приносящего жертву и места, где жертва приносится", когда "глаз и предмет, который он созерцает – есть единый узор, целостный нерасторжимый комплекс".

Но как возможно влияние, если мир (реальность, Вселенная) принципиально целостен (субъект-субъектен), о чем свидетельствует феномены квантовой физики, обнаруживающие, что Вселенная на ее фундаментальном квантовом (фотонном) уровне выступает интегральным комплексом, в котором один фотон выступает всеми фотонами, когда часть и целое (простое и сложное, внешнее и внутреннее, актуальное и потенциальное) не дифференцируются (что находит выражение в некоторых квантовых парадоксах, например, в парадоксе Эйнштейна-Подольского-Розена, суть которого в том, что разлетающиеся в разные стороны осколки сложного ядра мгновенно имеют информацию друг о друге), а взаимодействие между элементами этого интегрального комплекса осуществляются непричинным имплицативным (подразумеваемым, логическим, умопостигаемым, разумным, то есть с участием человека) образом?

В условиях тотального единства Вселенной влияние возможно только в том случае, если субъект влияния будет не от мира сего – будет свободен от мира, будет вне мира, будет трансцендентен миру, будет принципиально отличен от мира. Известны только две философско-религиозные категории, обладающие этим свойством – **Абсолют** и **личность**, которые по своему

определению выступают суверенными, свободными, уникальными, единственными в своем роде сущностями. В отношении Абсолюта данная уникальность проистекает из того, что Абсолют трансцендентен миру и, следовательно, свободен от него. В отношении же личности в силу ее имманентности миру (присутствия в нем) уникальность реализуется в свободе личности, которая именно свободна от детерминизма мира, что дает ей возможность совершать свободные поступки и не быть биороботом. Но данная **свобода поступков личности предполагает свободу личности от детерминизма мира, то есть свободу от самого мира**: любые попытки смоделировать состояние свободы личности в рамках детерминизма мира чреваты логическими ошибками, когда, например, свобода личности, выражаемая через ее самосознание, приводит к поиску окончательной инстанции, посредством которой личность (человек) осознает себя, то есть дистанцируется от себя, смотрит на себя со стороны. В конечном итоге процедура данного дистанцирования приводит личность к выходу за пределы мира – туда, где, по определению, находится Абсолют.

Как видим, между Абсолютом и личностью можно поставить знак равенства, поскольку они оба обнаруживают запредельную – принципиально трансцендентную миру природу и в этом смысле оба одинаково неопределенны (ибо их не с чем сопоставить), то есть уникальны.

Таким образом, человек (субъект), чтобы действительно оказывать влияние на мир (объект) в целом и на его элементы в отдельности, должен быть, во-первых, личностью, а во-вторых, Абсолютом.

Быть личностью – это значит мыслить себя не от мира сего, то есть быть в реляции к Абсолюту, Который находится вне мира. Данный вывод обнаруживает многочисленные проекции в религиозном сознании в виде многочисленных сентенций: "человек – это Бог", "человек – сын Бога", "человек – раб Бога". В Индуизме (и, следовательно, в Ведизме) Господь Кришна 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 от реинкарнационного "колеса Сансары", что и позволяет человеку, который, как говорил И.Христос о Себе, "побеждать мир", выходить за его пределы, или, как сказано в Апокалипсисе, подниматься к трону Всевышнего и "садиться одесную Отца".

Абсолют и личность отличаются только одним – Абсолют находится вне мира, а личность, находящаяся в мире, преодолевает этот мир, трансцендирует его, что и является условием личности быть личностью. Таким образом, личность есть потенциальный Абсолют, есть процесс становления Абсолюта, есть Абсолют, позиционируемый в недрах мира.

Если прибегнуть к Восточному пониманию Абсолюта, то внешний Абсолют (то есть Бог) будет пониматься как темный Абсолют, а внутренний Абсолют (то есть человеческая личность) – как светлый Абсолют. Тогда темный Абсолют ("*сверхсущностный луч Божественного мрака*" – Дионисий Ареопагит) "смотрит на Себя внутренними глазами" – то есть осознает Себя посредством своего внутреннего "Я" (личности), как и личность осознает себя посредством темного Абсолюта. Именно в этом заключается умопостигаемая "тайна" сотворения человека как личности, обладающей свободной волей. И именно в этом зиждется любовь человека к Богу ("возлюби Бога как самого себя") как самая его "первая заповедь". Действительно, как может человек "любить другого как самого себя"? Только тогда, когда он есть этим другим.

Проведенный анализ позволяет обнаружить **три модели влияния** – абсолютную и относительную.

1. **Абсолютная модель влияния.** Человеческая личность может абсолютным образом влиять на окружающий мир тогда, когда осознает себя внемировым началом – Абсолютом. Данное влияние, вплоть до материализации сущего, реализуется в рамках квантового парадокса "*Наблюдатель*", который актуализирует мир благодаря своему присутствию (на Востоке с этим актом связаны сверхестественные способности, называемые сидхами, одна из которых – "творение материальных вселенных"). На уровне медитативных практик данное влияние реализуется в контексте *квиелизма* – состояния личности, которая совершает тотальный отказ от себя и выступает "телом" Абсолюта (Бога), Который, таким образом, "проливается" в мир и смотрит на него глазами личности (человека), выступающей инструментом Бога. В данном случае личность лишается своей свободной воли, обретая волю Всевышнего, что является основным принципом реализации Богочеловека – И.Христа, Который

более десяти раз изрекал, что "ничего не делает по Своей воле, но по воле пославшего Его Отца". Основная **идеология** абсолютного влияния – дистанцирование личности от мира (объекта), на который она влияет, когда личность остается без изменений, но изменяется мир.

2. Относительная модель влияния. Данная модель предполагает механизм обоюдного влияния друг на друга предметов нашего мира, находящихся в реципрокной – обоюдной причинно-следственной зависимости. Применение данной модели предполагает изучение того, в какой мере субъекты мира оказывают влияние друг на друга. Если в абсолютной модели личность влияет на мир, условно говоря, на 100 %, то в относительной модели данное влияние распределяется между взаимодействующими субъектами, когда можно говорить, например, что один субъект влияет на другой на 30 %, в то время как второй влияет на первый – на 70 %. При этом основным обстоятельством такого влияния является мера непохожести влияющих сторон, которая (непохожесть) реализуется в контексте соотношения пассивности и активности этих влияющих друг на друга сторон. Так, например, человек будет тем более влиять на другого человека, чем более этот последний пассивен, то есть открыт влиянию. Поэтому с целью оказания влияния тот, кто влияет, должен привести в максимально пассивное (зависимое) состояние того, на кого влияют, что может проявляться как в форме любовного соития, так и в виде садистических актов тоталитарных режимов. На уровне функций высшей нервной деятельности такое влияние поясняется при помощи концепции полушарий головного мозга, правое из полушарий которого реализует механизм подсознательной, а левое – сознательной деятельности. В состоянии гипноза (наиболее выразительного механизма влияния) левое волевое полушарие у гипнонизируемого отключено, его функции берет на себя левое полушарие гипнотизера. Если же влияют друг на друга два человека, у которых активны оба полушария головного мозга, то борьба между ними протекает в сфере левого полушария, реализующего принцип самосознания (осознанности). Тот человек побеждает, у которого более "круто" самосознающее начало. При этом самосознание реализуется посредством механизма рефлексии (и трансценденции), что предполагает самоотстраненность, выход человека за пределы самого себя и созерцание себя глазами референтной группы (эгрегора) – своей семьи, группировки, профессиональной корпорации, партии, народа, Вселенной (космического порядка), Абсолюта. Побеждает тот, у кого референтная группа "круче", то есть выше. Наиболее "крутыми" референтными группами является Вселенная и ее вседержитель – Абсолют, на уровне которого реализуется высшая справедливость и правда нашего мира, когда "сила в правде". Существуют две **идеологии** относительного влияния. Первая заключается в стремлении дистанцироваться от объекта влияния, абсолютно подавив при этом его волю (классический гипноз). Вторая – слиться с объектом и, меняя себя, менять объект (эриксоновский, то есть недирективный гипноз, использующий разные НЛП-техники "подстройки").

Наличествует и **третья модель влияния**, предполагающая осуществление влияния на основе граничного нейтрального "нулевого" состояния, фиксируемого в момент перехода от одного состояния к другому. Данная модель имеет черты как абсолютной, так и относительной моделей влияния и реализует границу в схеме "*субъект – граница – объект*".

В силу единства мира и действия закона "возмездия-воздаяния", человек сам "провоцирует", (программирует, предопределяет) множество поведенческих и причинно-следственных флуктуаций в окружающей действительности, о чем свидетельствуют психологические исследования людей, склонных к несчастным случаям, к различным травмам, увечьям. Эти исследования показали, что данная склонность проистекает из внутренней подсознательной установки нанести себе увечья, которая, в свою очередь, объясняется тем, что отмеченные люди склонны критически-агрессивно относиться к внешнему миру. Однако подсознательная часть психики человека, в отличие от его сознательного аспекта, не дифференцирует внутреннее и внешнее, "Я" и не-"Я". Именно поэтому сознательное агрессивное отношение человека к внешнему миру на уровне человеческого подсознания, разрушающего границу между "Я" и не-"Я", означает, что человек агрессивно относится к самому себе, когда данная агрессивная ориентация формирует установку на аутоагрессию. Именно в этом зиждутся рациональные основания духовного закона "возмездия", или "справедливости"; именно здесь обнаруживается принцип гармоничной координации внутреннего и внешнего,

который на Востоке звучит так: "чего человек не принимает – тем он становится", "человек является жертвой того, чего он опасается" и т.д. В этом аспекте решения проблемы здоровья одним из действенных механизмов поддержание здоровья человека выступает его способность к прощению, когда человек просит прощения у того, кто нанес ему моральный или физический урон, кто его обидел и т.д.

Жизненный успех, повышающий жизненную энергию человека, делает его невосприимчивым к стрессам и их спутникам – болезням, делает его лидером, поскольку лидеры отличаются тем, что практически не испытывают стресс, что проявляется как на эмоциональном, так и гормональном уровне.

И если отрицательные эмоции, стрессы, согласно информационной теории П. В. Симонова, происходят из **неопределенности** – недостатка информации касательно процесса удовлетворения актуальной потребности, то позитивная ценностная установка на **тотальную определенность** – "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, освободив его от тревог и волнений – результатов восприятия мира как неопределенной, а поэтому пугающей реальности.

Повышает энергию человека и творчество как надситуативный (трансфинитный [Петровский, 1992, 1996]) акт по созданию целостных смыслов, ибо в этом случае смысл как целостная системная сущность обнаруживает **системные свойства Целого**, не присущие отдельным элементам системы (Целого). Таким образом, творческая активность понижает энтропию сред и организмов, выступая гармонизирующим фактором, снижающим количество аварий и болезней, имеющих место в результате повышения энтропии, то есть хаоса, дисгармонии, деструкции окружающей среды.

Всеобщий закон сохранения материи, энергии и информации в контексте энерго-информационного обмена обнаруживает принцип энергетического вампиризма: для того, чтобы брать энергию у другого, нужно зарядить его деструкцией, то есть развратить его – только тогда вампир будет иметь кармическое право получать энергию донора, которую тот будет терять вследствие своей внутренней деструкции. Однако вампиру все же придется отвечать за "растление малых сих".

Падение жизненной энергии человека (понижение энергетического, то есть жизненного тонуса его организма) вызывает болезни и сопровождается страданиями. Болезнь выступает приспособительной, следовательно, глубоко положительной реакцией. Поэтому нужная организму болезнь может создаваться этим организмом, для чего он может "активизировать" (привлекать, использовать) как болезнетворные микроорганизмы внутри и вне, так и ресурсы подсознательной регуляции поведения, которое может приводить к поступкам, порождающим нужную болезнь. И не только болезнь, но и несчастный случай, даже со смертельным исходом. Наше подсознание (которое "может все") может также спасти нас от предстоящей трагедии, о чем свидетельствует факт: количество пассажиров в поездах, попавших в аварию, в самолетах, на которых случились нештатные ситуации, несколько меньше, чем в среднем в благополучных средствах передвижения. Это объясняется действием подсознания, которое помогает людям избегать трагических ситуаций посредством режиссирования жизненных событий, в результате чего человек, например, опаздывает на самолет, которому предстоит разбиться.

Падение энергетического тонуса организма вызывается стрессами, которые имеют как внешние (погодные условия, интенсивная физическая нагрузка, неправильное питание и др.), так и внутренние причины. К внутренним причинам (диалектическим образом связанные с внешними причинами) принадлежит **"неправильное" мировоззрение и мышление человека**, которые могут вызывать его "неправильное" же отношение к жизни, приводящее к падению жизненной энергии: как показали эксперименты (например, Института кинесиологии в США), падение жизненной энергии у человека имеет место вследствие его негативного отношения к себе и окружающей среде, что подтверждается изучением раковых и других болезней: причиной как рака, так и других болезней, являются длительные укорененные негативные стрессорные состояния человека (ненависть, гнев, обида, ревность и др.). Напротив, позитивное отношение человека к жизни повышает энергетический тонус его организма.

Человек в силу известных причин, стремится избегать страданий, сопровождающих падение

энергетического тонуса организма. В результате человек может исправлять свое "неправильное" мировоззрение, приводящее к негативному отношению к действительности.

С другой стороны, человек может избегать страданий посредством того, что он не будет допускать падение своей энергии. В этом человеку помогает процесс игнорирования могущих привести к падению энергии самокритики и критики в свой адрес. Причем, это игнорирование может реализовываться автоматически – на уровне выработанных механизмов психологической защиты.

Приведем пример. Известно, что неуспешность человека понижает его жизненный тонус (делая его вялым, безинициативным), параллельно снижая самооценку и уровень притязаний, формируя комплекс неполноценности. Эгоистичный человек (ставший таковым в основном в силу предохраняющего от энергорасходующей активности воспитания), не привыкший к отдаче энергии, а поэтому воспринимающий свои страдания очень болезненно, вырабатывает иммунитет против пониженной самооценки в виде механизма психологической защиты, приводящей к повышению самооценки вплоть до формирования комплекса (мании) величия. В этом случае причина неуспешности (как и всех негативных жизненных моментов) видится таким человеком не в себе, а вовне, в других людях и обстоятельствах. Такой человек не терпит критики в свой адрес, не говоря уже о том, что он не способен критически оценивать свое поведение. В результате у него складывается искаженное понимание реальности, и, что самое главное, такой человек практически не способен усваивать жизненный опыт, вернее, он усваивает только положительный опыт – опыт своих малочисленных реальных успехов и побед, если таковые вообще имеют место. Поэтому такой человек очень медленно эволюционирует, ибо не может адекватно оценить свое поведение, свои ошибки и просчеты, в том числе и морального характера, что закрывает его не только от "технического", но и морального аспектов взаимодействия людей и жизненных сред.

Таким образом, духовное здоровье человека связано с его гармоничным мировоззрением и соответствующей системой ценностей, которые открывают человека миру и позволяют поддерживать высокий энергетический тонус организма, в результате чего организм не имеет причин болеть.

Напротив, духовное нездоровье человека связано с его негармоничным мировоззрением и системой ценностей, проистекающих из воспитанной (вращенной) эгоистической установки человека, характеризующей его неспособность сознательно отдавать/терять энергию в результате деятельности (активности), требующей приложения сил.

Другой причиной острого нежелания человека сознательно отдавать свою энергию является вампирическая/стрессогенная среда его существования, изматывающая энергетические ресурсы человека, при которой он вырабатывает навыки как ответного вампиризма, так и закрытия канала энергоотдачи посредством избегания самокритики, а также труда и вообще любой энергозатратной деятельности.

На нейрофизиологическом уровне донорская (энергогенерирующая и энергоотдающая) активность связана с нервновозбуждающей циклотимной деятельностью **правого полушария** головного мозга человека, генерирующего эмоции и воспринимающего мир целостно, многозначно, конкретно-приближенно, парадоксально, эмпатически, искренно, доверительным, жертвенным образом.

На нейрофизиологическом уровне вампирическая (энергопотребляющая) активность человека связана с нервнотормозящей шизотимной деятельностью **левого полушария**, генерирующего волевой потенциал и воспринимающего мир дискретно, однозначно, абстрактно-устраненно, эгоцентрически, неискренно, догматическим образом.

Шизоидная жизненная установка человека и общества обнаруживает такие причины болезней, как *манипуляция сознанием* (психопропные и психотронные средства), *одержжание* (в психологии – *генерация субличностей*), *энерговампиризм* (в психологии – психологический вампиризм), "*астральные нападения*" (гипноз, внушение), совершаемые с применением технологий практической магии (заговоры, колдовство и др.), направленные на деструктурирование мировоззрения человека, поражение его ауры (когерентного энергетического поля), что, в конечном итоге приводит к поражению его физического тела.

В целом, можно прийти к выводу о том, что такие феномены, как вампиризм, вандализм, обуславливаются энергетическим дефицитом и требуют разрушения биологических (материальных)

структур, что приводит к излучению этими разрушенными объектами энергии-времени (Н. А. Козырев, А.И. Вейник и др.).

Правополушарный (циклотимный) тип комфортно себя чувствует в состоянии характерного для него повышенного эмоционально-энергетического тонуса, поэтому и любые неопределенные события, которые, согласно информационной теории эмоций П.В. Симонова, должны активизировать эмоции, для циклотимика (у которого эмоции уже активизированы) предстают как непроблемные, то есть их неопределенность попросту не воспринимается как актуальная. Таким образом, максимум энергии циклотимика означает минимум информации, то есть минимум событийной неопределенности. Отсюда ориентация циклотимика на событийную непроблемность, а также и возможная маниакальность поведения.

Однако в силу цикличности циклотимика рано или поздно его ожидает обеднение эмоциональных ресурсов, он вступает в депрессивную фазу пониженного эмоционально-энергетического тонуса, не характерную для данного типа. Это состояние и воспринимается как депрессия, особенно в условиях, требующих повышения эмоций (что для него трудно сделать, отсюда страдания) – в этом случае человек начинает реагировать на недостаток информации, то есть на неопределенность внешней среды. Это делает страдающего человека открытым неопределенности мира. Со временем данное состояние естественным образом сменяется на свою противоположность, что можно ускорить, если увеличить эмоционально-физические нагрузки человека. Наверно именно потому депрессия лечится лишением сна.

Данное состояние приближает депрессирующего человека к **шизотимному левополушарному** типу, который также характеризуется пониженным эмоционально-энергетическим тонусом. Однако такое состояние для шизотимика привычно. Более того, оно для него комфортно, поскольку отсутствие эмоционального возбуждения (то есть, доминирование у циклотимика процессов торможения) на фоне нормально протекающих психофизиологических процессов может восприниматься шизотимиком в русле положительных эмоций.

В силу этого шизотимик способен все события (даже высокочастотные, т.е. определенные) воспринимать как неопределенные, он направлен на высокоинформационные (низковероятные, редкие) события. Он открыт неопределенности, на которую эмоционально не реагирует. Что позволяет ему реагировать на эти события ментальным образом – изучать и анализировать их.

Отметим также, что в силу энергодефицита шизотимик способен получать энергию (в виде пищи, а также в процессе энергетического "вампиризма – именно поэтому шизотимик конституционально отвечает астеническому типу Э. Кречмера) и отдавать информацию – в виде волевых эманаций, что реализуется на уровне социального управления.

Для **циклотимного, правополушарного человека** мир предстает единством многообразия, когда за множеством явлений стоят единая (божественная) Сущность, единые законы и закономерности, ибо правополушарный тип ориентируется на часто протекающие события, теоретическая интерпретация которых и позволяет вычленять законы и закономерности.

Мир, таким образом, наполняется определенным смыслом, проистекающим из обобщенных структур реальности. При этом следует понимать, что смысл нечто кристаллизуется на основе способности человека сводить это нечто к более общим пространственным и временным (целевым) категориям.

Циклотимик – существо эмоциональное, энергетический донор, у которого развиты нервные процессы возбуждения, симпатика – отсюда способность к сопереживанию (эмпатии) и житейская мудрость, проистекающая из способности вставать на точку зрения других людей и не отделять внутреннее от внешнего, "Я" от не-"Я", что формирует **альтруистическую жизненную установку**.

В этом плане циклотимик настроен на принцип "справедливости для всех" и взаимодействует по принципу положительной обратной связи.

Ориентируясь на обобщенные структуры реальности, циклотимик уверенно накапливает жизненный опыт, поскольку, пребывая в эйфорической и депрессивной фазах, легко отделяет общее от частного, главное от второстепенного, дифференцируя частые и редкие события.

С другой стороны, естественный процесс отдачи энергии циклотимиком, то есть реализация его эмоциональности, приводит к снижению эмоционального тонуса. В данном случае наблюдается естественный колебательный (циклический) процесс повышения и понижения эмоционального

напряжения циклотимика (интересно, что смысл слова "циклотимик" вытекает из слова "цикл", "циклический", то есть колебательный).

В данном случае циклотимик на короткое время превращается в **шизотимика**, который в силу стойко пониженного эмоционального (энергетического) тонуса настроен на восприятие мира по правилу отрицательной обратной связи, реализующей принцип "свободы для каждого".

Шизотимик в силу пониженной эмоциональности (согласно теории П. В. Симонова) ориентирован на низковероятные высокоинформационные (редкие) сигналы (события), когда даже низкоинформационные (частые) события могут превращаться для него в редкие. Поэтому такой человек как правило не отделяет частого от редкого. В итоге редкие (самые невероятные) события могут представлять для него высоковероятными (вполне возможными), в результате чего шизотимик трудно накапливает жизненный опыт, отделяющий частое от редкого, главное от второстепенного. Такая способность воспринимать редкие события наравне с частыми может сделать шизотимика шизоидным маньяком, для которого какие-то крайне редкие события могут казаться частыми, то есть могут ожидаться "с минуты на минуту".

Способность комфортно воспринимать редкие высокоинформационные сигналы утверждает способность шизотимика к абстрактному мышлению, выхолащивающему конкретность мира, сводящему конкретные вещи к абстрактным категориям, что лишает этот мир целостности на уровне конкретной материальности. Такая абстрактность мира делает его относительным, а поэтому расщепленным, нежизненным, что и определяет расщепляющее мировосприятие шизотимика.

Расщепляющая позиция шизотимика формирует у него **эгоцентрическую установку**, отделяющую внутреннее от внешнего, "Я" от не-"Я". А неспособность отделять частое от редкого делает затруднительным накопление жизненного опыта, который как раз и есть свойство различать частое от редкого.

Это может приводить к различным заболеваниям, например остеохондрозу, когда шизотимик, поднимая тяжелый предмет, воспринимает его как легкий (в силу отсутствия опыта по отличию тяжелого и легкого) (И.М.Фейгенберг).

Эгоцентрическая установка шизотимика, которая проявляется в том числе и в стойком противостоянии "Я" и не-"Я", приводит к обеднению его энергоресурсов, к развитию установки на (энергетический, или психологический) вампиризм, что активизирует "вампирический канал" получения энергии и приводит к ослаблению естественных физиологических механизмов генерации энергии. Наверное поэтому у шизофреников фиксируется повреждение эритроцитов, функции которых связаны с генерацией энергии на основе усвоения кислорода.

Проведенный анализ позволяет сформулировать такие выводы касательно нашей реальности:

1. Смысл жизни кристаллизуется на основе цели (целей) человеческой жизни.
2. Жизненная цель человека (данное слово в индоевропейских языках выражает идею целостности и здоровья) не только программирует его поведение, организует и систематизирует его жизненное пространство, связывая воедино актуальное и потенциальное. Она отражает уровень духовного развития, поскольку связана с рефлексией будущего, выступающей надежным показателем духовности человека.
3. Будущее как потенциальное (как цель) выступает гарантом духовности и свободы, поскольку если человек ориентируется в своем поведении на будущее, то он, таким образом, освобождается от диктата настоящего, от его детерминации.
4. Свобода есть уникальный момент человеческого бытия: "Я" человека по определению способно совершать свободные поступки, что недоступно запрограммированным социально-биологическими программами биологическим роботам, которых в нашей цивилизации огромное количество.
5. Как показали исследования В. Беттельгельма (написавшего книгу "Просветленное сердце" по результатам пребывания в течение нескольких лет в фашистском концлагере), в концлагере человек не деградирует, а его личность не разрушается в том случае, если данный человек может совершать свободные поступки, если у него есть хотя бы маленькая зона автономного поведения.
6. Истинную свободу (а поэтому и здоровье) человек достигает в критических нейтральных фазах перехода от одного психо-эмоционального, психофизиологического состояния к другому. Именно в точке этого перехода (на языке синергетики – это бифуркационная точка хаоса, в которой

система открыта для любых изменений, а также и для сверхмалых сигналов внешней и внутренней среды) развивающийся организм как бы повисает над пропастью, поскольку в данной точке старого состояния уже нет, а нового еще нет.

7. Это нейтральное нулевое состояние ("нуль-переход") делает организм целостным и единым, поскольку здесь уравниваются его полярные функции, такие как нервные процессы возбуждения и торможения, а также процессы анаболизма и противоположный ему процесс катаболизма (диссимиляции), соотносящихся с эрготропными и трофотроными физиологическими функциями, с активностью симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы. Важно, что при этом уравниваются и все иные полярные аспекты человека – страх и гнев, слезы и смех, радость и страдания, вера и атеизм... внутреннее и внешнее, человек и мир.

8. На этой основе кристаллизуются универсальные терапевтические модели, элементы которых присутствуют в различных лечебных стратегиях и приемах, в целом укладываемых в две фундаментальные схемы – аллопатии (которая лечит противным и ориентируется на воздействия высокого порогового уровня, в результате чего организм регулируется интенсивными влияниями среды) и гомеопатии (лечит подобным и обнаруживает низкий уровень восприятия, в результате чего организм открыт толким неуловимым полевым воздействиям).

9. Исходя из отмеченных выводов, можно заключить, что лечение любой болезни предполагает восстановление нейтрального статуса кво, который фиксирует единство человека и мира, организма и окружающей его среде.

10. Сейчас стало уже аксиомой то, что человеческий организм есть целостность и что в случае заболевания отдельного органа следует лечить весь организм. Болезнь выступает приспособительной реакцией организма, выгодной ему, включающейся в нужный момент и функционирующей не столько за счет патогенных влияний внешней среды, сколько патогенных факторов самого организма, в котором наличествуют все возможные болезнетворные факторы.

11. Целостность человека проявляется и в том, что на любой специфической негативный раздражитель внешней среды организм отвечает неспецифической реакцией – стрессом, приводящим к различным заболеваниям (Г. Селье).

12. Данные рассуждения позволяют сделать вывод о том, что стресс как психофизиологическое "потрясение" организма обуславливается в меньшей степени негативными факторами внешней среды и в большей – единым фактором – психолого-мировоззренческим "негативизмом" самого человека, когда психическое и физическое представляются полюсами единого целого, что находит место в физике, биологии, психологии и медицине XXI века, где ускоренными темпами происходит стирание дифференциации между психикой и физическим организмом.

13. Открытость человека миру на уровне сознания (как главного регулятора человеческой личности) предполагает и открытость организма миру, космосу, Вселенной, Абсолюту. Закрытость – причина болезней, поскольку в это состоянии организм утрачивает связь с источниками энергии Вселенной. Закрытость сознания к чему-то одному приводит благодаря ассоциативному принципу мышления к синергично-кумулятивному, когерентному эффекту.

14. Человеческая личность выступает конечной целью и смыслом человеческой жизни, которая идет по пути постепенного освобождения от детерминизма мира, что достигается посредством трансценденции в запредельную сферу Божественного, имеющего нейтрально-парадоксальную природу, что предполагает развивать соответствующие стратегии мышления и жизни.

15. Частичная экранизация живых организмов (крыс) от геомагнитного поля Земли приводит к таким последствиям: значительное повышение уровня агрессии крыс, каннибализм, пансексуализм (окружающие объекты воспринимаются как сексуально окрашенные), массовые раковые метастазы.

16. Энергия в организме человека генерируется не только посредством его открытия миру и Абсолюту, но и посредством творческой деятельности, предполагающей создание принципиально нового (энергии) в результате соединения нескольких аспектов воедино (дипластия, бисоциативность), что посредством системного эффекта целого когерентным образом актуализирует принципиально новые свойства, энергии, феномены.

17. Механизмы открытости человека миру мировоззрения находят объяснения в информационной теории эмоций П.В. Симонова, согласно которой эмоции как стрессорный процесс происходят из недостатка актуальной информации об окружающей среде – характера ее влияния и

их управляющих факторах. Сведение этих множественных факторов к единому гармоничному фактору – Божественной воле – приводит к резкому сокращению стрессов, повышению жизненной энергии, укреплению здоровья.

18. Эксперименты института кинесиологии показали, что позитивное отношение к жизни повышает жизненный тонус человека, его жизненную энергию, в то время как негативизм приводит к падению энергии. Кроме того, энергия одного человека может перетекать к другому, что свидетельствует о феномене т.наз. вампиризма.

19. При этом недостаток энергии в организме проявляется в виде боли, страдания и вызывает болезни. Интересно, что при шизофрении (психической болезни аутической, а также эгоцентрической природы) наблюдается недостаток энергии на уровне кровоснабжения тканей кислородом из-за повреждения эритроцитов крови, связывающих кислород.

20. Энергия как принцип волнового колебания сред и систем является синхронизатором организменных процессов в случае, если несущая энергию частота выступает руководящим ритмом остальных ритмов, а это возможно в случае ее упорядоченного характера, а также тогда, когда частота этой энергии превосходит частоту всех других ритмов, а сама она в силу своих характеристик способна модулировать эти ритмы. Процесс синхронизированности выступает здоровьем как состоянием абсолютной синхронизации всех процессов в организме.

21. Энергия также способна синхронизировать колебания, протекающие в иных средах – социокосмопланетарных. Поэтому можно говорить о факторе, гармонизирующем социоприродные среды, что приводит к уменьшению болезней, аварий и проч.

22. Исследования агрессии американским психологом Фландерс Данбар говорит о том, что агрессия, сгенерированная внутри той или иной среды (организма) и распространяющаяся на иные среды имеет тенденцию возвращаться к носителю агрессии и поражать его. Поэтому человека постигает то, что он ненавидит, боится, чего страшиться.

23. Существует целый ряд терапевтических методов открытости человека миру и Абсолюту: метод парадоксальной интенции В. Франкла; открытость на уровне ролевого потенциала; терапевтический метод японского доктора К. Ниши; метод улучшения зрения по методу Бейтса; главная причина рака – длительный стресс и неприятие чего-либо в этой жизни, что выражает закрытый модус человека; при этом открытость смерти – один из кардинальных механизмов излечения от болезней.

24. Покой (нейтральное состояния как наиболее эффективный механизм приведения всех разнокалиберных ритмов организма к общему колебательному "знаменателю") достигается посредством практики отстранения человека от самого себя: поскольку человек в целом есть биоробот, так как детерминируется реальностью, в которой произрастает, то выход за пределы реальности и слияние с Абсолютом (Который по определению находится вне мира и свободен от него) и есть истинный покой. На практике это достигается посредством духовной практики, предполагающей отстранение человека от самого себя, когда он выходит (в мыслях и воображении) за пределы бытия вообще и делает себя орудием Господа. Данный процесс на уровне сенсорном может проявляться в утверждении "Бог смотрит на мир моими глазами". Данное состояние отвечает христианской молитве, призывающей снисхождения Святого Духа, а также восточной практике – "опустошись и Я тебя наполню". В данной случае требуется ориентация на Абсолютную Сущность, на Добро, справедливость, что предполагает отсутствие эгоцентрического начала. В противном случае возможно одержание. Это состояние можно квалифицировать как медитацию, которая выступает высшим творческим уровнем жизнедеятельности человека, поскольку совмещает две противоположные стратегии познания и освоения человеком мира – правополушарную и левополушарную, то есть подсознание и сознание, открывая путь в сферу сверх-сознания (П.В.Симонов) – некий нейтральный (вакуумный) модус бытия человека и космоса, который дает возможность человеку быть абсолютно открытым миру, всем его континуальным и дискретным аспектам, а также контролировать как эмоции, так и мысли. Медитативное состояние как "щель между двумя мирами" (К.Кастанеда), как промежуточное состояние между сном и бодрствованием, напряжением и расслаблением, возбуждением и торможением, как высший творческий статус человека, обнаруживает такие иницирующие это состояние индикаторы: тепло, радость, энергизация, расслабленность на фоне бодрости, мистическое чувство парадоксальности, удивления

перед Высшим...

25. На уровне технологическом покой достигается в процессе медитации как переходного состояния между сном и бодрствованием: когда вы проснулись не до конца и задержались в этом промежуточном состоянии, или когда вы не до конца заснули и сохранили это промежуточное состояние, вы пребываете в состоянии медитации. В йоге это соединение мышечного напряжения и расслабления (при выполнении асан). Есть еще одно универсальное упражнение, используемое некоторыми цирковыми артистами (демонстрирующими сверхвозможности) – расслабление, отстраненность (смотреть на себя со стороны) и направление внимание на свои телесные ощущения.

26. Творчество – высший уровень деятельности и жизнедеятельности человека и, вообще, природы в целом, которая, согласно высказываниям некоторых мыслителей (Г. Спенсер, А. Бергсон, Л. Морган), существует благодаря "творческой эволюции".

27. Творчество как процесс творческой деятельности предполагает создание нечто принципиально нового.

28. Возникновения нового – это важная методологическая проблема современной науки, поскольку теоретический анализ процесса возникновения нового обнаруживает парадокс развития.

29. Вывод – новое возникает из Ничто, которое в конкретно-научной плоскости имеет две проекции – физический вакуум (физика, космология) и идеальное (психология, философия).

30. Физический вакуум (Ничто), как учит современная наука, является источником Вселенной, что отвечает религиозным представлениям о сотворении мира Богом из Ничто; однако это Ничто, согласно аксиомам временно порядка, также должно быть созданным – следовательно, Ничто (идеальное) создается некоторым гипотетическим "фактором X" (Богом, Абсолютом, Высшим Разумом...).

31. Следовательно, новое как продукт творчества есть, с одной стороны, результатом творчества Высшего Разума, а с другой, – является идеальной сущностью.

32. Это позволяет прийти к выводу о том, что творческий человек, создающий новое, является Божественным существом.

33. Сознание человека, которое реализуется как процесс мышления, оперирует идеальными объектами, при этом идеальное предстает ключевым аспектом сознания мыслящего человека, творящего материальную реальность.

34. Новое в акте творчества создается из Ничто – идеального феномена, который можно интерпретировать как целостность с принципиально новыми системными свойствами.

35. Идеальное можно понимать не только как системное свойство Целого, но и как нейтральное, которое можно представить как единство двух полярных аспектов системы, в которой гасятся и уравниваются противоположности – эти полярные аспекты.

36. На уровне психических процессов человека диалектическое взаимодействие противоположностей, которое порождает нейтрально-идеальный продукт творчества – Целое (идеальное, Ничто) в наиболее полном и научно обоснованном виде обнаруживается при помощи концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга, которые отражают и осваивают мир противоположным образом.

37. Мышление в полном смысле этого слова (когда процесс мышления реализует сочетание противоположных друг другу конкретно-образного правополушарного и абстрактно-логического левополушарного аспектов познания и освоения действительности) является творческим божественным актом созидания идеального – нечто принципиально нового.

38. Нейтральное (идеальное, парадоксальное) – это результат творческого мышления и одновременно его условие.

39. Благодаря нейтрально-идеально-парадоксальному – ключевому свойству творческого акта и, соответственно, творческих людей, последние характеризуются парадоксально-интегральными качествами.

40. Если ключевым аспектом творческого акта и творческого человека как инициатора этого акта является самодетерминация как внутренняя мотивация его поведения, то это же свойство является и ключевым для личности, "Я" человека, которое по своему определению способно осуществлять свободные поступки и обнаруживает внутреннюю мотивацию – внутренний самодетерминированный регулятор человеческого поведения.

41. Личность человека – это принципиально творческая, самодетерминированная, трансцендентная божественная сущность, которая внутренне присуща человеку (содержится в нем в виртуально-скрытом виде и оказывается потенциальным ресурсом его эволюции) и одновременно есть цель его развития (Б.Г. Ананьев, И.Д. Бех, А.В. Петровский).

42. Для того, чтобы воспитать самодетерминированное творческое, а поэтому парадоксальное человеческое существо, следует привлекать парадоксальную же многогранную социально-педагогическую среду и соответствующие многомерные педагогические влияния.

43. Развитие человека в направлении формирования личности выясняется благодаря привлечению концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека.

44. Если развитие человека идет от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу, то это значит, что социально-педагогические влияния, которые реализуются на уровне правого полушария (в дошкольном и младшем школьном возрасте), трансформируются в определенные абстрактно-логические формы на уровне левого полушария, которое, таким образом, содержит в скрытом виде правополушарный конкретно-образный материал, который в результате педагогического влияния определяет развертывание левополушарных процессов (в среднем и старшем школьном возрасте).

45. Соответственно, наблюдается 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 технологий воспитания реализуется в развитии педагогики учебной сказки, метафоры, притчи, парадокса. Поэтому можно говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников в контексте формирования у них психологических установок, а также развития их личности.

46. Принцип самосознания (как цель самосовершенствования человека в Буддизме) полагается основным механизмом актуализации личности как свободной и суверенной сущности, которая может осознать себя во всей полноте только в процессе трансценденции, то есть выхода человека за пределы бытия и преодоления его детерминизма, ибо только с позиции абсолютной свободы от бытия человек может стать личностью как свободной сущностью. За пределами же бытия, по определению, находится Абсолют. Поэтому процесс упомянутой трансценденции означает подъем человека в сферу отношений с Абсолютом и отождествления с Ним, что достигается посредством развития как универсального принципа жертвенности ("мир есть жертва Бога")²⁹⁰, так и парадоксального мышления и мироощущения, поскольку запредельно-трансцендентное (абсолютное) реализуется именно как чудесная парадоксальная сущность, как "неистощимое парадоксальное таинство" (О. Клеман). Все, что соответствует и благоприятствует данному процессу, выступает фактором духовного здоровья человека, предопределяющим и его соматическое здоровье. Болезнь – есть удаление человека от Абсолюта и условий единства с Ним²⁹¹.

47. При этом наблюдаемый **коренной сдвиг общественной рефлексии от субстратно-вещественной к субстанционально-полевой парадигме познания, от дискретно-атомарно-фрагментарного к целостно-континуальному мировосприятию и миропониманию** приводит к смещению смысловых акцентов в рассмотренных дихотомиях с акцентуацией внимания на **третьем, промежуточном, центральном, граничном** их аспекте.

48. Таким образом, сейчас начинают понимать, что наш мир, который отражается и осваивается человеком в виде представленных дуальных дихотомий, не сводится к этим дуальностям, в сущностной основе которых находится **нечто третье** – некая промежуточная и нейтральная по отношению к членам дихотомий граничная сущность, выступающая инициатором бытия, а также выражающая сущность Истины как единства противоположностей, что, в свою очередь, находит свое выражение в феномене **постмодернистского постнеклассического мышления**, инициаторами

²⁹⁰ Именно **жертвенности**, ибо развитие объекта предполагает чередование фаз его разрушения и восстановления ("смерти-воскрешения") на новом витке. Каждый, кто сознательно регулирует свое развитие, должен обладать способностью к саморазрушению, что соотносится с принципом жертвенности.

²⁹¹ "Итак, пусть никто не ищет причины, производящей злую волю (causam efficientem), так как она не производящая, а изводящая (уничтожающая – поп efficiens, sed deficiens); потому что и злая воля не есть восполнение (effectio), но убывание (defectio). Ибо уклониться (убыть – deficere) от обладающего высочайшим бытием к имеющему бытие в меньшей степени и означает иметь злую волю". – бл. Августин ("О граде Божием", Кн. 12., глава VII)

которого выступают Жак Деррида, Жан-Франсуа Лиотар, Жак Бодрийяр, Ричард Рорти, Пол Фейерабенд, Рудольф Гаше, Одо Марквард и др.

49. Суть данного типа мышления (а в более общем смысле – мироощущения, мирозерцания, мировоззрения) выражается, как пишет В.С. Лукъянец, в попытке достижения целостного отражения действительности, реализуемого на путях преодоления принципа асимметрии категориальных оппозиций. Асимметрия категориальных оппозиций предопределяют рассмотрения мира чрез призму асимметрических принципов, когда в каждом конкретном случае отдается предпочтение одной из двух парных (асимметрических) оппозиций, таких, например, как “материальное-идеальное”, “детерминизм-индетерминизм”, “объективное-субъективное” и др. Благодаря предпочтению одного из членов смысловой оппозиции мы получаем одну из разновидностей метафизического центризма (обозначаемого постмодернистами таким неологизмом, как “логоцентризм”): “тео-центризм”, “рациоцентризм”, “телео-центризм”, “антропо-центризм”, “андро-центризм”, “кардо-центризм”, “энто-центризм”, “космо-центризм” и т. д. Преодолеть границы логоцентризма и, таким образом, осуществить прорыв к более совершенным типам дискурса возможно только тогда, когда “язык асимметрических оппозиций” будет заменен каким-то новым языком. Одним из таких альтернативных языков является целостный “язык симметричных оппозиций” – оппозиций, у которых левая и правая категории когнитивно равноправны, равноценны. У симметричной лингвистической оппозиции нет определенного семантического и смыслового “центра”, ее левая и правая категории могут обмениваться смысловыми ролями. Поэтому симметрическая лингвистическая оппозиция – это, скорее, не фиксированный “центризм”, “однозначность”, “определенность”, “разрешимость”, а “децентризм”, “многозначность”, “неопределенность”, “парадоскальность”, “неразрешимость”. Общеизвестными примерами подобных “неопределенностей”, “дуальностей” в естествознании могут служить такие симметрические понятийные категории, как “волна-частица”, “пространство-время”, “кварк-глюон”, “вещество-поле”, “детерминистическая стохастичность”, платоновский “фармакон” (т.е. “яд-лекарство”), “аймен” (“девственность-недевственность”) у Маларме; “замещение-дополнение” у Руссо; “божественный андрогин” у русских символистов; *калокагатия* (этическое + эстетическое) и др.

50. Замена асимметрической смысловой и лингвистической оппозиции посредством размытия метафизической “перегородки” между правой и левой категориями называется “деконструкцией”. Согласно Ж. Деррида, “общая стратегия деконструкции связана с двумя основными ходами. Первый ход заключается в том, чтобы опрокинуть или перевернуть существующую иерархию, гегемонию, которая, так или иначе, задается бинарной оппозицией”. Второй ход “заключается в том, чтобы преобразовать структуру, чтобы обобщить понятие. Этот шаг состоит в том, что преобразовывается уже структура в целом и меняется общее понятие... Задача заключается в том, чтобы снять саму структуру оппозиции, чтобы построить, заново создать новую концепцию текста”. Такие процессы объемляют, по Ж. Дерриде, не только сферу языка асимметричных оппозиций, но и сферу “всех социокультурных институтов... Более того, они касаются всего, абсолютно всего” (Ж. Деррида).

52. Процесс отмеченной деконструкции начинается с изменения традиционных предпочтений в рассмотренных дихотомических парах. Приведем пример. Если традиционно человек отождествляет себя с телом, которое владеет душой, сознанием, то теперь уже человеческая душа, его сознание понимаются как владеющие телом, когда, с одной стороны, не только тело есть “храм души”, но и душа есть вместительница тела.

53. Анализ современной социокультурной ситуации на нашей планете позволяет сделать вывод о все более усиливающемся манипулятивном характере современной цивилизации, существующей в атмосфере тотального влияния всех на всех. Данное влияние проходит под знаком **информационно-телекоммуникационных технологий**, развитие которых сопровождается распространением **психотропного и психотропного оружия**, призванного оказывать влияние на индивидуальное и массовое сознание. Учитывая нарастающий тренд глобализации, в том числе информационной, учитывая полное доминирование в этих сферах “теневых проектировщиков”, можно сделать вывод, что противостоять превращению мирных граждан в зомбированных адептов Церкви Мыслящей паутины, в биологических роботов можно лишь опираясь на основную формулу

метапрограммирования, то есть – религиозное сознание (В. Прохвятилов), на **духовно-нравственное здоровье личности**, характеризующейся самосознанием и выступающей свободной от влияний среды сущностью, могущей совершать свободные поступки.

54. Эпохальные открытия в науке и технике подвержены широкомасштабным организованным искажениям и фальсификациям. Многие научные открытия, достойные самых высоких номинаций, не получают дальнейшего развития. Существует множество примеров, показывающих, как **мировое научное сообщество игнорировало и игнорирует революционные факты и революционные научные открытия**. Современной науке, базирующейся на материалистической парадигме, удается замалчивать большое количество чудесных фактов окружающей жизни. Факты, которые могут подорвать статус официальной научной парадигмы, не просто замалчиваются, с ними борются.

55. 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. В ней преодолевается традиционное разделение понятий субстанции и субстрата – того разделения, которое приводит к разделению мира на субстратный (феноменальный) и субстанциональный (ноуменальный) аспекты: "Существуя вечно и будучи бесконечной реальностью, субстанция ни на мгновение не теряет ни одного из своих атрибутов, являясь незыблемым фундаментом аспекта устойчивости в сфере господства законов диалектики, а также термодинамических, вероятностно-статистических и других закономерностей природы. В невозможности количественных изменений актуально бесконечного – следовательно, любого из атрибутов субстанции, коренится и антиэнтропийный характер, неувядающая юность этой вечной, глубинной основы всех подверженных энтропии образований: именно на базе субстанции возможно появление подлинно новых субстратных систем, которыми лишь начинается счет мгновений существования" (А. К. Манеев).

56. В целом, отмеченная **субстанционально-континуально-холмовая парадигма**²⁹² обнаруживает такие особенности, которые меняют **привычные физические представления о мире**:

Вещество как "сконденсированное поле" теперь понимается не только как излучающее поле, но и как его притягивающее и накапливающее.

Потенциально-возможный аспект мира становится такой же фундаментальной его характеристикой, как и актуально-действительный.

Законы сохранения меняются в связи с актуализацией квантово-торсионной (А.Е. Акимов, Г.И. Шипов) природы Вселенной (как писал В. Гейзенберг, квантовая реальность представляет собой странную разновидность физической реальности и локализуется посередине между возможностью и действительностью), во множестве появляются технологии "свободной энергии", разные модификации *перпетум мобиле*.

Не только на уровне микромира (на фундаментальном квантово-фотонном уровне Вселенной –

²⁹² Среди дисциплин и понятий, внесших свой вклад в становление этой новой парадигмы можно выделить квантово-релятивистскую физику [Цехмистро, 1987, 2002; Капра, 1994; Сапра, 1975, 1982], астрофизику и астрономию [Козырев, 1982; ; Вейник, 1991; Davies, 1983], кибернетику, теорию информации и теорию систем [Урманцев, 1978, 1993; Bateson, 1972, 1979; Maturana and Valera, 1980; Valera, 1979], теории морфического резонанса, биологических полей, формирующей причинности [Гурвич, 1944; Sheldrake, 1981, 1988, 1991, 1995, 1996, 2001, 2003, 2005], синергетику и пригожинскую теорию диссипативных структур [Князева, Курдюмов, 1997; Пригожин, 1985; Prigogine and Stengers, 1984], бомовскую теорию холоддвижения [Bohm, 1980], голографическую модель мозга [Pribram, 1971, 1977], янговскую теорию процесса [Young, 1976], учение о Вселенной как о голографическом универсуме [Дубров, Пушкин, 1990; Буданов, 2002; Аронов, 1995; Ravn, 1988; Grof, Bennett, 1992; Sheldrake, 2005; Bohm, 1980], антропный принцип (антропные космологические аргументы [Barrow, Tipler, 1986; Налимов, 1989; Гулыга, 1989; Идлис, 1958]), или принцип космологического дополнения [Казначеев, Спиринов, 1991], учение об универсальном семантическом пространстве Вселенной [Налимов, 1989], концепцию волновой лингвистической генетики П.П.Гаряева [Гаряев, 1993, 1997, 2009], различные аспекты теории синтеза знаний, которые разрабатывают Н.Н. Александров, М.И. Беляев, В.Г. Буданов, А.Ф. Бугаев, И.Л. Герловин, В.Е. Еремеев, С.И. Сухонос, А.И. Субетто, В.Ю. Татур и многие другие [Александров, 2012; Беляев, 2001; Буданов, 2012; Бугаев, 2012; Герловин, 1990; Еремеев, 1993, 2001; Сухонос, 2012; Субетто, 2012; Татур, 1990]. Особое место в данном парадигмальном сдвиге сыграла *парадигма системного мышления*, становление которой можно проследить по монографиям В.И.Вернадского "Учение о биосфере и ее постепенном переходе в ноосферу" (1893–1918), А.А.Богданова "Технология. Всеобщая организационная наука" (1913–1929), Н.Д.Кондратьева "Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения" (1922–1926), П.А. Сорокина "Социальная и культурная динамика" (1939), Л.фон Бергаланфи "Общая теория систем" (1934–1949), Н.Винера "Кибернетика или управление..." (1948), работах И.Р. Пригожина, Г.Хакена, Р.Акоффа и др.

И.З. Цехмистро), но и на уровне макромира (Н.А. Козырев, В.П. Казначеев) наша Вселенная регулируется непричинно-имплекативными, несиловыми связями, когда причина и следствие, часть и целое, прошлое, настоящее и будущее не дифференцируются.

Болезнь оказывается положительной приспособительной реакцией организма (И.В. Давыдовский, С.Н. Давиденко, Р.Г. Хамер, А. Маслоу, К. Лэинг), что способствует переходу медицины от аллопатической к духовно-гомеопатической, резонансно-волновой парадигме, которая позволяет регенерировать органы и излечивать от считающихся летальными пандемий (т.е., болезнь реализует важные специальные биологические программы природы, созданные ею для оказания индивиду помощи в период переживания эмоционального и психологического дистресса – Р. Хамер).

Форма предметов получает фундаментальное значение в функционировании реальности (теории морфического резонанса, биологических полей, формирующей причинности – А.Г. Гурвич, нобелевский лауреат Люк Монтанье, А.А. Любищев, В.Н. Беклемишев, Н.Г. Холодный, П.Г. Светлов, В. Н. Пушкин, Р. Шелдрейк, форма как резонатор и др.).

Человек оказывается мыслящим не мозгом, но полевой формой, всем телом (Г.Б. Двойрин, В. В. Налимов), что позволяет А.Е. Акимову природу психики сводить к вакуумно-спинорным, торсионным флуктуациям, А.Ф. Охатрину – к микролептонным полям, Л.В. Лескову – к мезонному вакууму, что позволяет обосновать феномены измененных (трансперсональных, трансцендентных) состояний сознания (Ст.Гроф, А.П. Дубров, Г.Н. Дульнев, В. П. Пушкин и др.).

Процесс мышления реализуется на континуально-полевом уровне Вселенной (в виде фрактально-голограммной матрицы на уровне голографической энерго-информационной картины (К. Прибрам, Г. Сперри, Д. Бом), на уровне диалектико-монистического логоса мира (Ю. П. Трусов, В. А. Тузиков, В. Н. Черепанов), универсального семантического пространства Вселенной (В.В. Налимов), семантического волнового генома (П.П. Гаряев, Дзян Каньджэн), архетипов коллективного бессознательного (К. Юнг, П. Девис), хроник акаши, универсального информационного поля Земли и Вселенной..., когда не реальность определяет сознание, а сознание способно управлять реальностью (В. Зеланд – "*транссерфинг реальности*"), когда живое вещество образует единый общепланетарный монолит, в котором все связано со всем (В. И. Вернадский), что сопровождается попытками континуально-интегрального осмысления дискретных знаний, выработанных человечеством, когда помимо актуально-действительного аспекта реальности таким же фундаментальным представляется и потенциально-действительный, вероятностный аспект, причем данный вывод применим не только к реальным квантовым феноменам, к миру математических абстракций, но и ко всем предметным областям современного знания. Так, в математике имеются трансфинитные числа, выражающие постоянно изменяющийся процесс и являющиеся потенциально-возможными, вероятностными сущностями – мнимыми величинами, когда можно говорить о "нечеткой математике" (О. Коши, Л. Заде и др.). Наличие трансфинитных чисел проистекает из факта несоизмеримости величин, когда две однородные величины (выражающие длины или площади) являются соизмеримыми, если обладают общей численной мерой. Однако многие геометрические величины, как правило, несоизмеримы, когда, например, диагональ квадрата и его сторона (или длина окружности и ее диаметр) не имеют общей меры и их отношения нельзя выразить с помощью рациональных (целых или дробных) чисел – нужны так называемые трансфинитные (мнимые, иррациональные) числа, пребывающие в процессе постоянного роста или уменьшения, а также являющиеся при этом не действительными, но потенциальными, возможными, виртуальными.

Не реальность определяет сознание, а сознание способно управлять реальностью: В. Зеланд – "*транссерфинг реальности*"; квантово-фотонный парадокс "Наблюдатель", антропный принцип, антропные космологические аргументы, или принцип космологического дополнения, психизация действительности – Земля понимается как разумная сущность, а атомы – как разумные элементы; открытие феномена газового дыхания земли (Я.И. Яницкий, Ю.А. Золотарев), что приводит к трансмутационным изменениям в ее недрах.

Живое вещество образует единый общепланетарный ноосферный монолит, в котором все связано со всем (В. И. Вернадский), что обнаруживает "слабые экологические связи" (В.П. Казначеев).

Концептуализируется **универсальная синергетическая парадигма развития**, которая включает такие аспекты, как: гелелевская диалектика как метод концептуализации универсального диалектического принципа развития; глобальный эволюционизм (линейный принцип развития);

креационизм; циклическая парадигма развития; синтетическая эволюция (А.И.Субетто и др.); творческая эволюция (А.Бергсон); системогенетика (А.И.Субетто и др.); концепция универсальной истории (А.П. Назаретян); психофрактальная эволюция социумов (Е.А. Донченко); ритмокаскадная модель развития (В.Г.Буданов); всеобщий периодический закон В.Н.Сафронова в биологии и в других гомологичных объект-системах; принцип масштабного подобия объектов во Вселенной С.И. Сухоноса и др.

Развитие мира в целом, а также отдельных его аспектов может пониматься: как линейное, так и циклическое, как эволюционное, так и креационистское, как стационарное, так и взрывно-сингулярное, как спиральное, так и фрактально-голограммное, как процесс от прошлого к будущему, так и от будущего к прошлому (более того, в контексте эзотерического направления "транссерфинг реальности" рассматривается возможность влияния на прошлое с целью его перестройки и преобразования; кроме того, в некоторых современных подходах к пониманию феномена реинкарнации процесс перерождения реализуется не только в будущем, но и в прошлом, когда любая точка на временном континууме является одинаково доступной, что подтверждается и несиловыми эффектами квантовых систем), а также от будущего к будущему, от настоящего к настоящему, от настоящего – к тому, что становится; как фазово-резонансный процесс, совершаемый в точках бифуркации, так и как становление, когда развитие понимается как совершаемое от того, что есть, к тому, что становится.

Наблюдается слияние форм общественного сознания – науки и религии, науки и морали, философии и науки и др.; мы становимся свидетелями философско-религиозного синтеза, когда научными критериями освоения действительности становятся морально-мировоззренческие аспекты индивидуального и общественного сознания.

Наблюдается смена причинно-детерминистской парадигмы познания в направлении целостно-парадоксальной парадигмы, предусматривающей переход от линейно-причинной к цикло- и целостно-причинной координации предметов и явлений (синхронность К. Юнга, квантово-релятивистские парадоксы микро- и макромира: квантовая парадигма, покоящаяся на принципах: дополненности (Н. Бор), неопределенности (В. Гейзенберг), нелокальности (Д. Белл), целостности (Д. Бом), принцип Наблюдателя, принцип неопределенности (В. Гейзенберг), эффект Эйнштейна-Подольского-Розена, феномены Н.А. Козырева, гомеопатический феномен дальнего действия, его волновой характер; семантико-волновой характер генома, теория великого объединения фундаментальных видов физического взаимодействия и торсионных полей А.Е. Акимова и Г.И. Шипова и др.).

Имеет место обращение науки к ненаучным, лженаучным и паранаучным аспектам действительности – паранормальные явления (А.П. Дубров, Г.Н. Дульнев, В.П. Пушкин и др.), изучаются в рамках парапсихологии и когнитивной психофизики как явления "предельной реальности", "реальности невероятного".

Наблюдается переход от экспериментально-верификационному критерию получения новых знаний к рефлексивно-интуитивному (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауэр, Э. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.); от классической однозначной логики к постнеклассической парадоксальной многозначно-диалектической логики; от классической к постнеклассической рациональности, признающей принципиальную неполноту рационального знания (теорема К.Геделя о неполноте, парадоксы теории множество, семантические, онтологические, квантово-релятивистские парадоксы и др.), которое должно дополняться иррациональными аспектами.

Негативные качества человека оказываются положительными ресурсами его психики (гуманистическая психология – А. Маслоу, К. Роджерс), что сопровождается переходом от дискретно-дуалистической к целостно-парадоксальной, резонансной морали, в рамках которой реализуется единство фактологического и морального, что позволяет обосновать религиозный принцип возмездия-воздаяния, который базируется на: концепции семантического пространства В.В. Налимова, периодической системе элементов слова М.С. Ельцина, антропном принципе и квантовом феномене "Наблюдатель", феномене квантова-фотонной связности мира (обнаруживающим непринципно-несиловой принцип координации микро- и макросистем); феномене потусторонней реальности ("*Жизнь после жизни*" – Р. Моуди и др.); экспериментах Института кинесиологии (П.Вайнцвайг); феномене синхронности К. Юнга; трансперсональной психологии

С.Грофа; теории семантического волнового генома П.П. Гаряева, а также экспериментах Цзян Каньчжэня, который еще в 80-е годы XX ст. создал физическое устройство, которое благодаря электромагнитному резонансу "считывает" информацию из ДНК одного живого объекта и направляет ее на другой живой объект.

Развитие новой резонансно-синергетической педагогической парадигмы (М. Цветаева: "Ребенка нужно не научить, а заковать") – суггестопедии, акмеологии, педагогической синергетики, резонансного обучения, суперобучения, гештальтообразования, субъект-субъектная личностно ориентированная парадигма, коллективные формы обучения (система Щетинина), единство логического и образного (технология опорных сигналов Шаталова), раннее опережающее развитие ребенка (системы Лобка, Тюленева и др.); метод укрупнения дидактических единиц Эрдниева и проч.

Процесс сближения гуманитарного и естественнонаучного знания, что реализуется в плоскости таких тенденций и феноменов:

1) Информационный бум обнаруживает компенсаторную тенденцию к освоению наукой феномена Целого, что проявляется в развитии комплексных междисциплинарных исследований, сочетающих ресурсы гуманитарных и точных наук,

2) В связи с вхождением человечества в синтетическую эру информационного общества наблюдается определенная интеграция форм общественного сознания, в том числе науки, религии, философии, искусства – определенное возвращение к древним формам познания, когда наука была слита с философией – натурфилософия.

3) В связи с тенденцией актуализации таких синергетических направлений педагогической теории и практики, как интеграция, фундаментализация и холизм, обнаруживается процесс создания интегрированных курсов, объединяющих результаты и ресурсы гуманитарных и естественнонаучных наук. В связи с этим наблюдается отход современных образовательных технологий от профилизации (имеющей природу реализации познавательной парадигмы точных наук) и все большее развитие парадигмы фундаментализации в образовании. В *Меморандуме ЮНЕСКО (1994)* идет речь о том, что только фундаментальное образование дает универсальные по своей сути знания, выступающие фактором устойчивого развития стран и лучше всего готовит человека к жизни, поскольку предполагает углубление общетеоретической, общепедагогической, общенаучной подготовки. Согласно *Лиссабонской стратегии развития образования*, принятой Европейским советом (2000), научные методы познания должны рассматриваться как методики обучения, поскольку ныне образовательное, экономические и социальные стратегии развития общества обнаруживают неразрывную связь.

4) Формируются новые критерии получения научного знания (которые проистекают в том числе и из парадоксов современного познания в его методологических основаниях – теорема К. Геделя о неполноте, парадокс развития, или телеологический парадокс, парадоксы теории множеств и др. – а также в онтологических и семантических основаниях, связанных с онтологическими и семантическими парадоксами, а также с парадоксальной квантовой логикой), а также критерии истинности знаний, которые ориентируются на такие гуманитарные аспекты, как интуиция, образность, метафоричность, мифологичность, красота, рефлексивность, индивидуальный опыт и др.

5) Научная картина мира обогащается гуманитарными аспектами, что проявляется в слиянии морального и фактологического, а также в антропном принципе, ноосферной организации земной цивилизации (см. *"Гуманистический манифест 2000"*).

6) Слияние гуманитарного и естественнонаучного аспектов познания и освоения человеком действительности проистекает из феномена целостности личности, которая не бывает ни гуманитарной, ни естественнонаучной в чистом виде, поскольку она развивается в интегральном поле социоприродной реальности, в котором наблюдается слияние многозначных и однозначных смыслов человеческого бытия, что предполагает интеграцию отмеченных двух относительно полярных типов знания в сфере объединительной формы общественного сознания – философии, что обнаруживает необычайную ценность философской рефлексии и гуманитарной интерпретации действительности.

7) На психофизиологическом уровне мы также наблюдаем интегрированность отмеченных видов знания, что проявляется в концепции функциональной асимметрии полушарий головного

мозга человека, выступающей эвристической объяснительной моделью человеческого существа. В связи с этим гуманитарные, нечеткие знания можно считать коррелирующими с правополушарной познавательной стратегией, в то время как однозначные и четкие знания, добываемые в сфере точных наук, реализуются в основном на уровне левополушарных механизмов, организующих абстрактно-логическое мышление. С этим обстоятельством связана классификация людей на художников и мыслителей. Понятно, что "чистых" художников и мыслителей не существует. А если и встречаются чистые типы людей, то они реализуются как акцентированные или патологические, что проявляется в двух полярных психических болезнях – циклотимии и шизофрении. При этом шизофреник как число левополушарный тип характеризуется дефицитом правополушарных аспектов – эмоциональности и многозначной метафоричности. Данное обстоятельство используется в некоторых тестах на выявление шизоидных черт характера: шизофреник, отражающий и осваивающий мир однозначно, не может воспринимать многозначно-метафорические языковые конструкции, например пословицы и поговорки – "жизнь прожить – не поле перейти" и др. – поскольку не в состоянии извлекать из них многозначный, переносный смысл.

8) Механизмы творчества также предполагают соединение однозначного и многозначного видов знания (соотносящихся с гуманитарными и точными дисциплинами), многозначно-континуальной и однозначно-дискретной логик, что позволяет реализовать механизмы творческого мышления – мышления диалектического и парадоксального, поскольку в его рамках соединяются две полярные стратегии познания мира, обнаруживая дипластию – характерного только человеку свойства соединения в одном контексте несоединимых сущностей. При этом сама истина начинает пониматься как единство противоположностей.

9) В этом контексте можно говорить о *постнеклассическом типе научной рациональности* (конец XX ст.), в рамках которого субъект и объект понимаются как целостный нерасторжимый комплекс, а в процессе познания начинают учитываться как средства и операции, так и ценностно-целевые характеристики научной деятельности. Объекты теперь представляются сложными открытыми саморазвивающимися системами, для которых характерна эволюция, представляющая собой синергетический процесс самоорганизации (индетерминированный, нелинейный, вероятностный, разнонаправленный, бифуркационно-хаотичный). Взаимоотношение человека и природы достигает уровня коэволюции [Тарнас, 1995; Степин, 2000, с. 619-697]. На этом этапе обнаруживается переход от моделирующего мышления к образно-мифологическому, имеет место взаимное проникновение конкретно-научных, философских, естественно-научных, гуманитарных, фундаментальных и прикладных знаний [Тимашев, 1998; Лесков, 2006; Стеклова, 2000; Яковец, 1997]. При этом в классическом понимании точные науки дрейфуют от материализма к идеализму [Тарнас, 1995; Яковец, 1997], когда постнеклассическая наука тяготеет к мифологическим средствам выражения [Чешков, 2002] и развернутым мифологическим построениям [Ладыгина, 2000, с. 4-18], поскольку к мифам, в отличие от научной гипотезы, относятся сущности, которые нельзя верифицировать (например психоанализ З. Фрейда или коллективное бессознательное К. Юнга), что не препятствует превращению научных мифов в научную гипотезу [Поппер, 1983, с. 246–248; Popper, 1989].

Рассматриваемая резонансно-волновая научная парадигма характеризуется, прежде всего, **новыми нормами и критериями верификации и получения знания**, поскольку, наука способна изучать только воспроизводимые явления, а принцип исключительности в Мегакосмосе предполагает уникальными многие сечения Вселенной: как в русле гармонии (творческий акт, откровение, картина, стихотворение), так и в среде хаоса (сновидение, волна моря, разрушение камня). Неповторимость – важный атрибут бытия. Отличие символа от знака обнажает проблемы языка, который не может быть единым для описания феномена и ноумена (Луис Ортега). Таким образом, действующая научная парадигма закрывает возможность анализа опыта парапсихологических явлений²⁹³; чтобы его воспринять и исследовать, необходимо признать *три основополагающих утверждения*:

²⁹³ В США учебные курсы по парапсихологии читают в 50 колледжах и университетах, в том числе и крупнейших: Гарвардском, Принстонском, Калифорнийском, Стенфордском и др. В университетах Принстонском, Стенфордском, Пэдьо штата Нью-Йорк и в ряде других ученых присуждают ученые степени по парапсихологии [Винокуров, Гуртовой, 1993, с. 300]. Крупнейшие фирмы США "Рэнд корпорейшн", "Вестингауз", "Дженерал электрик", "Белл телефон компании", центр военных исследований в Редстоне, НИИ проблем поведения и социологии ведут интенсивные исследования в области парапсихологии [Григорьев, 1995, с. 80].

Отказ от требования точной воспроизводимости любого явления. При изучении человека важны не только повторяющиеся проявления состояния сознания и поведения, но и однократные, исключительные их проявления, в которых выявляется скрытая, обычно не принимаемая во внимание, часть спектра сознания, хотя зачастую именно она определяет все многообразие индивидуального проявления человека. Это тем более важно, что необходимость изучения однократных явлений очевидна и для представителей естественнонаучной мысли: . Вот что пишет один из крупнейших физиков-теоретиков: именно то обстоятельство, что закономерности относятся к воспроизводимым сторонам явлений, вынуждает нас признать, что в физических явлениях существуют и такие черты, которые существенно однократны (В. Паули).

Отказ от жесткого требования разделения на субъект и объект в процессе познания – особенно в плане выявления скрытых от непосредственного наблюдения участков спектра нашего сознания, которые не могут быть наблюдаемы со стороны. В них надо войти, пережить, открыть нечто подобное в себе; далее следует найти тот язык, на котором их можно было бы описывать и обсуждать – так, чтобы они стали предметом научного знания.

Отказ от требования признавать онтологической реальностью только то, что может быть воспринято через приборы, когда сам человек является приемником особого рода, способным в известных условиях, при соответствующем стимулировании и тренировке, обнаруживать реактивность, скрытую от физических приборов (В. В. Налимов, Т. А. Дрогалина).

Соответственно, время дедуктивных структур и подходов прошло – теперь на основе недедуктивных умозаключений реализуется новая обогащенная научная парадигма, заключающаяся в таких положениях, как: отказ от абсолютизации эмпирических методов; признание научным не только верифицированного знания, подтвержденного эмпирическим опытом либо опытом эмпирических социологических исследований; легализация интуиции и здравого смысла исследователя; признание правомерности построения интерпретирующих моделей на основе интуиции; возможность обобщений на основе интерпретации и изучения частных случаев и фактов; нацеленность на расширение горизонтов познания через показ присущей знанию двойственности, а не взаимоисключающего характера интерпретаций (Е. А. Донченко).

В связи с этим современное научное исследование должно осуществляться в процессе анализа различных фактов, которые охватывают как **научные**, так и **ненаучные – меж-, мета-, транс-, около-, полу-, пара-, псевдо-, лженаучные** аспекты (способы) познания мира, поскольку, как свидетельствует история, **многие ненаучные (лженаучные) факты со временем становятся научными**. Поэтому игнорировать факты, проистекающие из ненаучных оснований, в истоках которых лежит мифы и верования, традиции и народные наблюдения, а также исследования ученых-новаторов – вещь непозволительная для человека, познающего Истину, которая во многом оказывается парадоксальной.

Изложенное выше позволяет сформулировать некоторые **принципиальные выводы касательно построения системы развития человека в контексте его способностей**, выступающими психофизиологическими и ментальными деятельностными возможностями человека выполнять ту или иную работу наиболее эффективно и результативно,

Известно, что в процесс деятельности интегрирован целостный организм человека во всем его психосоматическом единстве, что предполагает включение в работу одной основной и множества второстепенных функциональных систем (П. К. Анохин), – по сути, всего человеческого организма.

Наиболее оптимальная концепция для описания процесса деятельности и развития человека – концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека и его организма. Данная концепция утверждает, что человек (как и Вселенная в целом) организован по принципу дихотомии состояний симметрии (единства подобия, целостности, контитуальности, полевые характеристики) и асимметрии (множественности, различия, дискретности, вещественные характеристики).

Цель эволюции человека и человечества – единство противоположностей ("Истина есть единство противоположностей" – С. Б. Церетели), что в специфическом виде предполагает единство противоположных друг другу правополушарных и левополушарных функций и выход в сферу их функциональной согласованности, синтеза, что дает новое системное качество, которое условно можно назвать "**сверхсознанием**" (П. В. Симонов), а также нейтральным (промежуточным, "нуль-

переходным") медитативным состоянием, в котором, как показывают энцефалографические исследования, полушария функционируют согласовано, создавая, таким образом, психофизиологическую и психофизическую базу для феномена идеального.

Данное состояние означает слияние сознания и подсознания (подсознательного), сознательного и автоматического аспектов деятельности, когда всякая мысль должна вызывать соответствующие психосоматические (организменные) реакции, а каждая такая реакция должна, с другой стороны, быть осмысленна, осознанна: "там, где было Оно, должно стать Я" (З. Фрейд).

Это означает кристаллизацию процессов осознания (самосознания, осознанности), когда человек, с одной стороны, каждое свое действие осознано (попросту – рефлексирует это действие, смотрит на него со стороны, дистанцируется от него и от себя в процессе деятельности, жизненной активности), а с другой, – каждое действие может предваряться мысленным представлением этого действия. По сути, здесь имеет место процесс слияния действия и мысли (как это бывает у маленьких детей), слияние пространства и времени (как это бывает у представителей древних цивилизаций).

Процесс осознания вырывает человека из каузального плена актуальной данности и он дополняет свое настоящее, актуально-действительное существование – потенциально-возможным (в прошлом и будущем, в воображаемом и мыслимом), виртуальным, воображаемым модусом бытия, когда актуальное и потенциальное не просто полагаются как параллельные, а мыслятся и воспроизводятся в одной бытийной плоскости. Границы человеческого бытия расширяются до бесконечности в пространстве и времени, а привычка соединять мысль и действие, сознание (сознательность) и психофизиологическое (эмоциональное, аффективно-перцептивное) состояние приводит к тому, что сама мысль о виртуальном делает это виртуальное действительным как в сфере человеческого организма (состояния аутогипноза, медитации, осознанного сновидения), так как во внешней среде (парапсихологические феномены).

Таким образом, человек возвращается к состоянию ребенка (у которого действие и мысль суть едины), но на более высоком уровне (витке) развития, следуя известной диалектической схеме развития: "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" (Г. В. Плеханов).

Что же нужно делать человеку, чтобы достичь модуса сверхсознания?

Во-первых, практиковать тренинг, суть которого в том, что каждое действие он предваряет мыслью, предвосхищает его на уровне рефлексии. Таким образом, мыслительное, воображаемое действие вызывает идеомоторные реакции в человеческом организме, которые потом получают психофизиологическое подкрепление с помощью реального действия, что формирует соответствующие условный рефлекс и психологическую установку.

В дальнейшем мысль человека сможет материализовываться, по меньшей мере, на уровне его телесного бытия (в виде трансовых, так называемых измененных состояний), и по большей, – на уровне материального окружения, что может проявляться в виде паранормальных феноменов.

В связи с этим отметим, что в Буддизме одной из целей человеческого бытия есть достижение человеком состояния **осознанности** – когда мы осознаем себя в любой ситуации (в рамках Нейролингвистического программирования это называется актом диссоциации) и одновременно можем погрузиться в эту ситуацию (ассоциация). Осознавая себя и ситуацию мы как бы освобождаемся из тенет обусловленного мира. Это достигается в основном при помощи ролевого ресурса нашего поведения – мы осознаем, что играем роли и не идентифицируем себя с ними. То есть, играя разные роли мы научаемся смотреть на себя и ситуацию со стороны (приобретая статус мудрого человека – мудрость, по О.К. Тихомирову, может быть определена как эмпатическая способность стать на точку зрения другого человека), научаемся играть разные роли и идентифицировать себя с разными процессами и объектами, интегрируясь с внешним миром. Мы, таким образом, трансцендируем, преодолеваем себя, выходим из собственных границы, утрачиваем чувство как собственной значимости, так и собственной незначительности.

Показано, что с самого детства неуспех в чем-то приводит к формированию у ребенка комплекса неполноценности, который сопровождается различными зажимами (эффективный подход к преодолению зажимов в контексте телесно-ориентированной психотерапии, парадоксальной гимнастики Стрельниковой), страхами, неуверенностью, боязнью ошибиться.

Комплекс же неполноценности приводит к формированию защитной реакции – комплекса собственной значимости, исключительности (корень зла у Кастанеды), эскалации эгоцентризма и эгоизма. А это мешает формировать жизненный опыт (эгоистичные люди очень медленно развиваются).

Именно тренинговая активность может научить нас играть роли (например, в рамках систем Норбекова, Симорон и др.). И именно осознание иллюзии социального мира, актуализирующегося на основе ролевой активности его членов, позволяет человеку вычленив подлинное, неролевое начало самого себя и мира, то есть достичь своего предназначения

Проведенный анализ позволяет сформулировать **алгоритм достижения гармоничного состояния "нуля-перехода"**: следует волевым усилием поменять знаки своих психофизиологических режимов, войти в "третье состояние". Так, находясь в состоянии глубокой медитативной релаксации на фоне активного бодрственного ожидания возбуждающего стимула (медитативные практики предусматривают в этом момент поддержания состояния удивления, ожидания, словом – бодрствующего духа), мы как бы "повисаем в воздухе", то есть выходим из состояния торможения, но не входим в состояние возбуждения, "задерживаясь" в "нуль-переходе".

Самый же мощный процесс смены состояний есть переход из жизни в смерть, когда умирающие люди получают возможность воспринимать реальность одновременно нашего и "потустороннего" мира. Интересно, что многие древние посвящения, инициации оперируют системой понятий, в которой рождение и смерть называются одним и тем же словом. С этим же обстоятельством связан один из трех столпов христианской этики (Вера, Надежда, Любовь) – Надежда: христианин, для того, чтобы стяжать себе Царствие Небесное должен постоянно пребывать в состоянии "предвкушения" смерти, ибо смерть в большинстве случаев происходит неожиданно. Постоянное ожидание смерти, "ношение" ее в себе может дать человеку возможность оборвать все привязанности к земному и погрузиться в пограничное, "чемоданное", промежуточное между жизнью и смертью состояние: "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). В связи с этим можно привести христианское учение о "смертнобожничестве" (обоожествлении смерти"), констатирующем: наше спасение зиждется в смерти и страдании.

Феномен смерти эксплуатируется некоторыми культурами в виде ритуала жертвоприношения, выступающего средством "сношения с потусторонними сферами", причем, как считается, чем значительнее жертва, тем "шире" канал связи с ними. При этом в жертву могут приноситься не только растения и животные (а также отдельные аспекты жизнедеятельности человека, например, его дыхание), но и целые народы. Жертвой может выступать и Божественная Сущность.

На Востоке полагают, что бытие, мир актуализируются как единство жертвы, приносящего жертву и места, где жертва приносится. То есть мир, актуализирующийся на счет жертвоприношения, обнаруживающего реальность двух полярных взаимодействующих сущностей – жертвоприношения, поддерживаемая за счет акта жертвоприношения, генерирующего "нуль-переход" как стабилизирующее начало мира.

В момент умирания любого организма (как показали опыты Кирлиани К.Г.Короткова) у него значительно повышается энергетический тонус, что позволяет, поднявшись на энергетическую "горку", "упасть" вниз, в смерть, пройдя канал преобразования. Нечто подобное мы наблюдаем в жизни элементарных частиц: электрон, падающий с высшей электронной орбиты на низшую, излучает энергию.

Повышение перед смертью у человека энергетического тонуса приводит к тому, что умирающий испытывает блаженство, могущее воплотиться в сильное сексуальное возбуждение: во время повешения мужчины у него может наблюдаться семяизвержение. Опыты Кирлиан показали, что данное явление характерно и для растений. Причем, шок, болевой синдром (быстро переводящий организм из одного состояния в другое), который испытывают живые организмы (в том числе и растения) вызывает прилив энергии в организм. В некоторых странах некоторые растения даже хлещут для того, чтобы активизировать их вегетативные функции.

Г.Н. Петракович подтверждает данную мысль: согласно Г. Селье, первым объективно фиксируемым ответом организма на воздействие шокового агента является мощный выброс в кровотоки "гормонов агрессии" – катехоламинов, прежде всего адреналина, при этом концентрация

катехоламинов в крови превышает обычную во много, иногда десятки, раз. На 500-600% и более увеличивается концентрация катехоламинов в крови и у зимоспящих непосредственно перед впадением в спячку. Животные при этом становятся возбужденными, мечутся. В этот же период отмечается резкое возбуждение и у человека, что соответствует эректильной фазе шока.

Бурное расходование гликогена является основой "энергетической вспышки", наблюдаемой в одинаковой степени как при шоке в первую его фазу, стрессе, так и при впадении в спячку. Следует отметить, что подобная "энергетическая вспышка" перед впадением в гипобиоз отмечается даже у растений. Так, у листовых растений непосредственно перед листопадом еще в 1925 году В. А. Бриллиант обнаружил резкое усиление фотосинтеза, затем он внезапно прекращался – и начинался листопад.

С точки зрения рассмотренных явлений социального и индивидуального порядка в контексте "нуль-перехода" можно анализировать все без исключения реалии нашего бытия. При этом не будет вещей, от которых мы могли бы высокомерно отмахнуться как от какой-то глупости, которую невесть зачем изобрели дикари (невежественные люди), когда ни один феномен нашей действительности не останется без рационального анализа²⁹⁴, что неминуемо подводит нас к выводу о том, что в обществе нет вещей абсурдных и нелепых, что все существующее имеет под собой рациональную основу, что мы, наконец, существуем в единственно лучшем, по определению Лейбница, мире.

Феномен нуль-перехода реализуется в гадании на Рождество, когда совершается в период перехода к увеличению продолжительности светового дня (в период зимнего солнцестояния), а "изобилующая чудесами" ночь на Ивана Купалу имеет место в период летнего солнцестояния, когда совершается переход к уменьшению светового дня. Иисус Христос, согласно Писанию, родился в период зимнего, а Будда Гаутама (как и Иоанн Креститель) – в период летнего солнцестояния.

Механизм колдовства" укладывается в схему "нуль-перехода": представим ведьму, колдующую над кипящим котлом, бросающую в него особые возбуждающие травы, постепенно вводящую себя во все большее возбуждение, которое может закончиться отключением сознания и впадением в беспамятство. Быстрый переход от состояния возбуждения в торможение "освобождает" импульс, оперенный определенным желанием и действующий в условиях "туннельного эффекта" "нуль-перехода". Нечто подобное имеет место в ритуалах кружения дервишей и шаманов, в танцах-мистериях, могущих продлиться несколько суток подряд. Симпатическая магия, основной принцип которой – часть равняется целому – эксплуатирует эффект "синергии нуля", в сфере которого простое и сложное, часть и целое, причина и следствие не дифференцируются, когда часть предмета или существа (например, человеческий волос, капля крови, слюны, частица одежды) может представлять целый предмет или существо.

Состояние "нуль-перехода" В. Л. Леви анализирует в форме явления, называемого им "эхо-магнитом": человек сначала вводит себя в состояние квинетизма, полного безволия и отсутствия желаний, предварительно дав себе установку на тот или иной поступок. Последующий переход от данного 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!" Или, другими словами: "Для запуска мыслеформы или мыслеобраза в материализацию необходимо досконально представить себе этот образ или форму, а потом забыть. Иными словами – "отпустить ситуацию", забыть полностью о том, что вы первоначально хотели. Именно тогда поставленная программа включается в действие, в материализацию. Легче всего таким образом запускаются программы в виде шутки или при контакте с незнакомым человеком. Понятно, что таким же образом значительно проще в материализацию входят и деструктивные программы. Сложно забыть больного, умирающего ребенка. Значительно проще – случайного попутчика, который наступил вам на ногу в транспорте или незнакомца, который испачкал ваш костюм свежей рыбой на базаре. "Чтоб у тебя..." – то есть ключ в заранее составленную эгрегором колдовства программу. А дальше собственно программа: "пусто было" – срыв беременности; "руки отсохли" – паралич, в будущем; "глаза повылазили" – потеря зрения, катаракта..." (В.Ю.Рогожкин).

Перед тем как выпить бокал шампанского в новом году в него по традиции могут бросить

²⁹⁴ При этом парадокс в том, что рациональный анализ привлекает в качестве основного логического конструкта иррациональный объект – "нуль-переход" (Ничто).

пепел сожженной бумажки, на которой записали желание. Отсюда проистекает и традиция загадывать желание в момент, когда человек видит падающую "звезду": быстрое переключение внимания за чрезвычайно короткое время падения светящего объекта предполагает резкое изменение психического состояния человека, что мало кому удается сделать.

Состояние "нуль-перехода" притягательно для человека тем, что оно несет в себе отблеск фундаментального единства Вселенной – сферы гармонии, покоя и самодостаточности, в которой нет раздирающих человека противоречий (там они постоянно "снимаются").

Достижение "нуль-перехода" возможно не только при смене знаков психофизиологических состояний в процессе жизнедеятельности, но и тогда, когда сталкиваются два противоположных состояния или сущности, достигая при этом взаимной компенсации. Так при совмещении состояний мышечного напряжения и расслабления (что характерно для гипнотического состояния, характеризующегося мышечной ригидностью, когда состояния мышечного расслабления и напряжения уравниваются ²⁹⁵), эмоций страха и гнева, логического и образного мышления, влечений к жизни и смерти и т.д. мы "генерируем" "нуль-переход" ²⁹⁶. Всякий раз, когда мы совмещаем несовместимые, взаимоисключающиеся сущности мы обнаруживаем реальность Нуля, что воспринимается как чудо, ибо в нем "все возможно". С этой позиции анализа бытия становятся ясными выводы католического теолога А. Курно о понятии чуда как "встречи" двух независимых причинных рядов, что "открывает простор для всякой третьей силы". Становится понятной и телеологическая теория "параллельных плоскостей" знания и веры, находящихся в дополнительном отношении друг к другу.

Чудо булатной стали заключается в совмещении ею двух несовместных для металла свойств – твердости и гибкости. Медитация как способ погружения в нуль может быть успешна, когда мы при этом совмещаем несоединимое. Так на Востоке используется медитативная карточка: круг небесно-голубого цвета, на котором в красно-золотом цвете выполнено изображение санскритского слова АУМ. При визуализации этой карточки происходит совмещение противоположностей на нескольких уровнях.

На уровне восприятия формы, когда совмещается круг (плавная, континуально-симметричная, переходящая в себя, линия) и знак АУМ (ОМ) – ряд изогнутых дискретно-асимметричных линий.

На уровне цветосприятия происходит совмещение холодной и горячей части цветового спектра (небесно-голубой и красно-золотой), которые воспринимаются соответственно левым и правым полушариями головного мозга (при этом наблюдается функциональное согласование полушарий головного мозга человека).

На уровне эмоциональных переживаний может наблюдаться совмещение состояния мистического ужаса перед всепоглощающей бездной первичной вибрации (неведомого, неопределенного) и состояния твердой решимости при осознании себя центром мира, своей абсолютной слитности с ним.

На уровне процессов мышления совмещаются абстрактно-логическое мышление, оперирующее знаковой символикой (знак АУМ) и предметно-конкретное мышление, оперирующее в данном случае образом первичной вибрации (АУМ), "породившей мир". При этом может произноситься определенная мантра, фоновая программа которой обнаруживает совмещение континуальной и дискретной сущностей (то есть мелодии и ритма, обрабатываемыми разными полушариями).

Некоторые **принципиальные выводы касательно построения системы развития человека в контексте его способностей**, выступающие психофизиологическими и ментальными деятельностными возможностями человека выполнять ту или иную работу наиболее эффективно и результативно заключаются в следующих положениях.

Известно, что в процесс деятельности интегрирован целостный организм человека во всем его психосоматическом единстве, что предполагает включение в работу одной основной и множества второстепенных функциональных систем (П. К. Анохин), – по сути, всего человеческого организма.

²⁹⁵ Нечто подобное имеет место в спорте, когда спортсмен входит в состояние "второго дыхания" в условиях достижения грани своих физических сил – состояния нервно-физического возбуждения, которое уравнивается состоянием торможения, благодаря чему фиксируется медитативно-нейтральное состояние "второго дыхания", гармонизирующее организм и обновляющее его ресурсы.

²⁹⁶ Или, как пишет С. Н. Лазарев, "высшее счастье... не в земном и не в духовном, а в момент перехода от одного к другому, в момент внутреннего объединения этих двух противоположностей". У А. Блока это состояние называется "радость-страдание одно".

Наиболее оптимальная концепция для описания процесса деятельности и развития человека – концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека и его организма. Данная концепция утверждает, что человек (как и Вселенная в целом) организован по принципу дихотомии состояний симметрии (единства подобия, целостности, контитуальности, полевые характеристики) и асимметрии (множественности, различия, дискретности, вещественные характеристики).

Цель эволюции человека и человечества – единство противоположностей ("Истина есть единство противоположностей" – С. Б. Церетели), что в специфическом виде предполагает единство противоположных друг другу правополушарных и левополушарных функций и выход в сферу их функциональной согласованности, синтеза, что дает новое системное качество, которое условно можно назвать "сверхсознанием" (П. В. Симонов), а также медитативным состоянием, в котором, как показывают энцефалографические исследования, полушария функционируют согласовано.

Данное состояние означает слияние сознания и подсознания (подсознательного), сознательного и автоматического аспектов деятельности, когда всякая мысль должна вызывать соответствующие психосоматические (организменные) реакции, а каждая такая реакция должна, с другой стороны, быть осмысленна, осознанна: "там, где было Оно, должно стать Я" (З. Фрейд).

Это означает кристаллизацию процессов осознания (самосознания, осознанности), когда человек, с одной стороны, каждое свое действие осознано (попросту – рефлексировать это действие, смотрит на него со стороны, дистанцируется от него и от себя), а с другой, – каждое действие может предваряться мысленным представлением этого действия. По сути, здесь имеет место процесс слияния действия и мысли (как это бывает у маленьких детей), а также синтез пространства и времени (как это бывает у представителей древних цивилизаций).

Процесс осознания "вырывает" человека из каузального плена актуальной данности, когда человек получает возможность дополнить свое настоящее, актуально-действительное существование потенциально-возможным, виртуальным, воображаемым модусом бытия. При этом актуальное и потенциальное не просто полагаются как параллельные, а мыслятся и воспроизводятся в одной бытийной плоскости. В итоге границы человеческого бытия расширяются до бесконечности в пространстве и времени, а привычка соединять мысль и действие, сознание (сознательность) и психофизиологическое (эмоциональное, аффективно-перцептивное) состояние приводит к тому, что сама мысль о виртуальном делает это виртуальное действительным как в сфере человеческого организма (состояния аутогипноза, медитации, осознанного сновидения), так как во внешней среде (парапсихологические феномены).

Таким образом человек возвращается к состоянию ребенка (у которого действие и мысль суть едины), но на более высоком уровне (витке) развития, следуя известной диалектической схеме развития: "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" (Г. В. Плеханов).

Известны пути достижения модуса сверхсознания. Для этого следует:

Во-первых, практиковать тренинг, суть которого в том, что каждое действие он предваряет мыслью, предвосхищает его на уровне рефлексии. Таким образом, мыслительное, воображаемое действие вызывает идеомоторные реакции в человеческом организме, которые потом получают психофизиологическое подкрепление с помощью реального действия, что формирует соответствующие условный рефлекс и психологическую установку.

В дальнейшем мысль человека сможет материализовываться, по меньшей мере, на уровне его телесного бытия (в виде трансовых, так называемых измененных состояний), и по большей, – на уровне материального окружения, что может проявляться в виде паранормальных феноменов.

Во-вторых, человек может использовать противоположную первой практику. Если в первом случае действие (и соответствующее психофизиологическое состояние) предварялось мыслью, то во втором – мысль следует за этим состоянием. То есть, человек концентрирует свое внимание (выступающее "строительными лесами" мысли) на своих телесных ощущениях, на своем теле. Этим достигается модус младенца, картография сенсорной системы которого ограничивается телесными ощущениями. При рождении ребенок сначала слеп и глух, его сенсорность сконцентрирована на кинестетике – телесных ощущениях – состоянии, обнаруживающем слияние ребенка с внешней средой, вернее, в этом состоянии практически не дифференцируется внутреннее и внешнее – как это

было с ребенком в материнской утробе. Отмеченное состояние кинестетического единства с миром потом расщепляется на аудиальный и визуальный каналы и субмодальности – разворачивается процесс асимметрии "левого" и "правого" принципов организма. В дальнейшем, на завершающих этапах развития человека, все его сенсорные каналы сливаются воедино, обнаруживая синестезию – творческий принцип единства образа, запаха, вкуса – как это имеем место с эмбрионом на этапе внутриутробного развития, характеризующегося именно кинестетическим единством плода с материнским организмом как целостной Вселенной.

Известно, что концентрация внимания человека на своих телесных ощущениях на фоне мышечного расслабления активизирует альфа-ритмику мозга, характерную для состояния медитации, в котором полушария головного мозга функционально синхронизированы (достигают психофизического единства), а внутреннее и внешнее больше не дифференцируется. В. В. Авдеев, известный практик в области парапсихологических феноменов, состояние суперактивации (называемое им состояние "имаго") достигает именно посредством концентрации своего внимания на своих телесных ощущениях, при этом следует достичь состояния некоторого дистанцирования от своего тела, на которое нужно научиться взирать как бы со стороны.

Таким образом, фокусирование внимания на своих телесных ощущениях плюс рефлексия этого действия (наблюдение себя со стороны) есть активизация медитативного состояния (единства "правого" и "левого" аспектов, сознания и подсознания).

Это выступает целью развития человека и одновременно наиболее универсальная и совершенная деятельность – деятельность в чистом виде, деятельность ради самой деятельности, которая здесь отрешается от обычных атрибутов любой деятельности – программы, цели, инструментов, мотивационных механизмов, приближаясь к идеалу йога (стремящегося не получать плодов своей деятельности) и творческого человека, занимающегося "искусством ради искусства".

Как в первом, так и во втором случае (когда чувство следует за мыслью, или когда мысль предваряет чувства) – между психофизиологическим состоянием и мыслью устанавливаются (формируются) временные нервные связи, когда состояние человека начинает облачаться в одеяние мысли (то есть контролироваться), что активизирует медитативную, аутоуггестивную реакцию (слияние мысли и состояния), которая отличается от суггестии, гипноза тем, что здесь присутствует самоконтроль²⁹⁷.

Данное состояние слияния мысли и чувства (сознательного и подсознательного) реализуется в практике осознанных сновидений.

²⁹⁷ В этой связи можно говорить о связи идеомоторных процессов в организме человека с его реальными движениями, что позволило развить методику виртуальной подготовки спортсменов, которые достигали хороших результатов тогда, когда вместо физических упражнений тренировались, активно воображая себя, делающими эти упражнения. Вот выдержка из книги М. А. Дмитриука "Вдохновение по заказу?", повествующая о том, как научить человека использовать идеомоторные механизмы в своей повседневной жизни: "Еще И. М. Сеченов в книге "Рефлексы головного мозга" писал, что "мысль – это заторможенное движение". Экспериментальное подтверждение этой идеи получил американский ученый Л. Макс: когда глухонемые показывали с помощью азбуки жестов и произносили а уме одни и те же слова, электромиограммы мускулов их рук получались очень похожими. Внутренний монолог сопровождался изменением электрических потенциалов мышц – как будто глухонемые выражали свои мысли в жестах.

А может ли обычный человек играть биотоками, не двигаясь? В лаборатории Ратова поставили такой эксперимент: испытуемый мысленно водил лучом по экрану и электрические потенциалы мышц руки действительно изменялись. В результате светящаяся точка перемещалась как бы усилием воли, вырисовывая фигуры различной сложности.

Мало того, исследователи научили техническое устройство преобразовывать биотоки мышц в звуки...

Эксперименты показали: человеку мешает сосредоточиться только напряжение крупных мышц, выполняющих тяжелую работу. Но если одновременно с ними включаются мелкие мышцы лица, гортани, кистей рук, то мышление не угнетается – наоборот, оно активизируется.

Выходит, сопровождая свою речь мимикой и жестами, человек Помогает себе думать? Да, ученые пришли именно к такому выводу. – Мне могут возразить, что гримасы и кривляния обезьян бывают очень живописными, однако животные не блещут ораторскими талантами, – говорит Игорь Павлович. – Но дело в том, что активизировать свое мышление с помощью мимики и жестов может только человек. В двигательном центре головного мозга наибольшим количеством нервных клеток представлены пальцы рук, рот, губы и гортань, то есть те органы, благодаря которым наши предки стали людьми. И наоборот, наименьшее представительство у самых крупных мышц конечностей и корпуса.

Такое соотношение наглядно изобразил на картинке канадский нейрофизиолог У. Генфильд: его "гомункулус" имел огромное лицо и кисти рук, но крохотные ножки и туловище... Это и навело нас на мысль, что мимика и жесты активизируют работу головного мозга.

Эксперименты подтвердили догадку. Исследователи установили, что при напряжении одной мышцы ее электрическая активность возрастает, а других – падает. Но среди них существует своеобразная иерархия: гораздо быстрее активизируются мелкие мышцы, ведь в головном мозге у них есть мощное "лобби". А если они включаются одновременно с крупными, то возникает парадоксальная ситуация: "гномы" обезоруживают "великанов", отнимая у них энергию. Вот почему атлету бывает очень трудно толкнуть штангу или метнуть копье, если в момент наивысшего напряжения его лицо искажается гримасой. Но, с другой стороны, именно активность мелких мышц позволяет снять напряжение с конечностей и туловища и тем самым освободить энергию для умственной работы... [Дмитрук, 1989, с. 38-39].

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ЕДИНИЧНОГО

На основе изложенного реализуется *постнеклассическая парадигма педагогики и образования*, которая включает в себя резонансно-коллективные формы образовательного процесса.

Если мир произошел из единого принципа (Абсолюта, некоего гипотетического пра-вещества, сингулярного состояния материи, мирового эфира, физического вакуума и проч.), то это значит, что реальность представляет собой абсолютное единство, ибо если на заре своего существования она существовала в виде интегрального комплекса, из которого произошли все ее формы, то данные формы в скрытом или явном виде должны пребывать в таком же интегральном состоянии абсолютного единства. Подобным образом все актуальные и виртуальные элементы эмбриона, возвращающегося в материнской утробе, на начальной стадии своей эволюции пребывают друг с другом и неразрывном единстве. Это единство должно сохраняться и впоследствии вместе с превращением эмбриона в полноценный организм, когда связи между элементами эмбрионального организма сохраняются и у взрослого организма как в пространственном, так и временном измерениях. Одно из проявлений рассмотренного феномена реализуется в акупунктурике и рефлексологии: так, зоны Захарьина-Геда (участки на поверхности кожи) имеют четкие проекции во внутренней среде организма, причем эти проекционные связи обнаруживают не столько нейрогуморальную, сколько резонансно-волновую (биополевую) природу.

Известно множество примеров резонанса в живой и неживой природе. В неживой природе каждый знаком с явлением детонации взрывчатых веществ, некоторые знакомы с парадоксом Эйнштейна-Подольского-Розена²⁹⁸, а в живой можно привести опыты с крольчихой и ее крольчатами, которых размещали на расстоянии в несколько тысяч километров друг от друга: действия на крольчат резонанснм образом отражались на крольчихе. Другой пример: в бутылках с вином, хранящихся в винных подвалах десятки лет, каждую весну наблюдается брожение, которое наступает каждый раз, когда пробуждающиеся к жизни виноградные лозы, из винограда которых было изготовлено вино в бродящих бутылках, начинают наполняться живительными соками. Наконец, кровь св. Януария, хранящаяся в запаянном сосуде несколько столетий, раз в год, в день его казни, превращается из твердого состояния в жидкое.

На социальном уровне резонанс реализуется в ноосферизме – *принципе соборности, целостности, взаимопомощи людей*: взаимопомощь, справедливость, мораль – таковы последовательные этапы, которые мы наблюдаем при изучении мира животных и человека. Они составляют органическую необходимость, которая содержит в самой себе своё оправдание и подтверждается всем тем, что мы видим в животном мире... Чувства взаимопомощи, справедливости и нравственности глубоко укоренены в человеке всей силой инстинктов. Первейший из этих инстинктов – инстинкт Взаимопомощи – является наиболее сильным (П. А. Кропоткин).

Резонансно-ноосферная природа человека и Вселенной не отрицает человеческую личность как уникальную и тождественную только себе сущность: "Человек свободен тогда, когда он синергиен, т.е. общественен, когда он чувствует себя частью целого, находится в духовном и социальном резонансе с "целым" – обществом" (А.И.Субетто).

На уровне системы ценностей человека, из которой проистекает его поведение, парадигма резонанса реализуется в принципе справедливости/возмездия:

Человек рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что вы отбрасываете, часто становится вашей судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Мы становимся тем, о чем мы думаем, что чувствуем, воображаем. Китайская мудрость утверждает, что объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать

²⁹⁸ Элементарные частицы тесно связаны между собой на некоем уровне за пределами времени и пространства. То есть, если спровоцировать образование двух частиц одновременно, они окажутся непосредственно связаны друг с другом или будут находиться в состоянии суперпозиции. Если мы затем "выстреливаем" их в противоположные концы Вселенной и через некоторое время тем или иным образом изменим состояние одной из частиц, вторая частица тоже мгновенно изменится, чтобы коррелировать с новым состоянием первой частицы. Таким образом, "Измерив и определив состояние какой-то материальной системы, мы должны мгновенно получать знания о любой другой материальной системе независимо от того, взаимодействовала она раньше с ней или нет. А вообще говоря, мы должны в принципе получать знания обо всей остальной Вселенной, наподобие лейбницевских монад. Это знание обусловлено мгновенной связью рассматриваемой материальной системы со всей остальной Вселенной. Взаимодействуя на эту систему, мы не только взаимодействуем на всю остальную Вселенную, но и получаем ответную реакцию на это взаимодействие..." [Молчанов, 1983].

за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее. Чтобы избавиться от дурной привычки, болезни, проблемы, нужно открыться этим негативным факторам нашей жизни, ибо мы можем эффективно управлять тем, к чему мы открыты и позитивны.

При этом холистическая парадигма образования и развития человека в единстве трех своих аспектов (**формирующей, актуализационной и бифуркационной 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. Таким образом, эта парадигма образования выражает принцип единства человека и мира, она ориентированна на синтез знаний, поскольку стремление понять изучаемое явление предполагает его целостный охват, выход за границы его теоретической актуализации в сферу иных предметных областей знания и иных смысловых ориентиров и критериев его кристаллизации.

Новая 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 общим, особенным и единичным 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 [3-8], 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 умоглядным 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, шуны, пра-вещества, 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 X (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 возвращена, 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 архитектуру 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. Постигание 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 *Homo sapiens* 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, возвращенного 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, исключаящих 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, исключаящих 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*, *энантисемии* (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 Ноль" – Абсолют как трансцендентная сущность, к Которой человек приходит в результате погашения (умирения) 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 ноль-переходы.

Таким образом, конечное (микро ноль-переходы) и бесконечное ("Конечный Ноль"), 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 условия постижения ***Истины как единства противоположностей*** (С. Б. Церетели).

В связи с этим отметим: Н.Бор говорил, что утверждения, которые выражают так называемые глубокие истины таковы, что противоположные утверждения также выражают глубокие истины. Лао-цзы писал, что когда на земле рождается великий мудрец, где-то одновременно рождается и великий бандит. Таким образом, одно из стремлений мира – достижение состояния единства противоположностей. Дуальность истины в том, что всякое объяснение чего бы то ни было дублируется другим объяснением, смысл которого противоположен первому. Так если говорят, что зрение человека падает от того, что он относится к миру излишне критично, и как бы не желает видеть мир, причиняющий ему столько огорчений, то с другой стороны, можно сказать, что зрение может ухудшаться и у человека, который значительно продвинулся по пути духовного совершенствования и ему начинает открываться духовное зрение, при котором наше обычное зрение оказывается ненужным. Действительно, как учит нас психофизика, альфа-ритм человеческого мозга включается во-первых, в состоянии медитации, а во-вторых, в состоянии расслабления тела при закрытых глазах. Таким образом, продвинутый подвижник духа, пребывающий почти постоянно в медитативном состоянии, активизирует альфа-ритмические колебания коры головного мозга, требует закрытия глаз. Кроме того, человек, который постоянно пребывает в состоянии стресса в силу негативного отношения к миру, вынужден стремиться к расслаблению. У него вырабатываются механизмы психологической защиты, которые активизируют альфа-ритмику, что приводит к выключению зрения.

Это парадоксальное мышление есть 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, равномогущими, 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 вычленив основное содержание холистической парадигмы образования.

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.

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.

Холистическая парадигма образования и развития человека в единстве трех своих аспектов (*девяяти 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 трансцендентности* как *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.

Таким образом, 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 *постнеклассической научной парадигме*.

Для обоснования *адекватной педагогической теории* следует выйти за рамки теоретических построений педагогической реальности и современного научного языка педагогической теории (К. Гедель), применять парадоксальное (многозначительное, полифоническое, диалектическое) мышление в процессе анализа педагогических явлений, опираясь на новейшие результаты и методологию научного исследования, базирующуюся на всеобщих принципах (аксиоматических началах) функционирования материальных систем – универсальной модели бытия, универсальной парадигме развития и краеугольном механизме его реализации, интерпретируемом в виде теории целостности и критических явлений.

Преодоление теоретических ограничений педагогической теории предполагает восхождение ко всеобщим философским и системным закономерностям, осуществляемое при помощи результатов аксиоматизации современной науки как формы общественного сознания, которые, в свою очередь, проистекают из философских принципов (единства мира, всеобщей связи явлений, тождества бытия и мышления и др.), а также из фундаментальной триады бытия (связь, взаимодействие, движение). Триадный универсальный объяснительный принцип психолого-педагогических и общенаучных феноменов, универсальная парадигма развития, другие закономерности, анализируемые в контексте *холистической образовательной парадигмы*, составляют содержание новой учебной дисциплины – *интегрального человековедения*,

призванного интегрировать наиболее общие и универсальные знания о мире, унифицировать гуманитарные и естественнонаучные предметные области познания.

Таблица 24

Основное содержание холистической парадигмы образования

Полушария головного мозга	Процесс изменения человека	Типы педагогик	Полученные феномены	Объект изменения	МЕТОДЫ
ПРАВООЕ	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-, хронореверсионная педагогика	Возможность будущего влиять на настоящее, а также возможность восстанавливать прошлые ЗУНы		
		Метаморфозная, логико-эвристическая педагогика	Убеждения как акты рационализации, мировоззрение		
ПОЛУ-ШАРНЫЙ СИНТЕЗ	Преобразование	Бифуркационно-шоковая педагогика	Феномен чудосчетчиков, полиглотов	Творчество: иницируются принципиально новые качества (знания, умения и навыки) через создание бифуркационной взрывной фазы, что обнаруживает такие феномены, как чудосчетчики 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-суггестивная педагогика	Качества, полученные в результате гипнотического транса, парадокса		

Холистическая парадигма образования и развития человека в единстве трех своих аспектов (**формирующей, актуализационной и бифуркационной 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. Таким образом, эта парадигма образования выражает принцип единства человека и мира, она ориентированна на синтез знаний, поскольку стремление понять изучаемое явление предполагает его целостный охват, выход за границы его теоретической актуализации в сферу иных предметных областей знания и иных смысловых ориентиров и критериев его кристаллизации.

*Владей собой среди толпы смятенной,
Тебя клянущей за смятение всех,
Верь сам в себя, наперекор вселенной,
И маловерным отпусти их грех;
Пусть час не пробил, жди, не уставая,
Пусть лгут лжецы, не снисходи до них;
Умей прощать, и не кажись, прощая,
Великодушней и мудрей других.*

*Умей поставить, в радостной надежде,
На карту все, что накопил с трудом,
Все проиграть и нищим стать, как прежде,
И никогда не пожалеть о том;
Умей принудить сердце, нервы, тело
Тебе служить, когда в твоей груди
Уже давно все пусто, все сгорело,
И только Воля говорит: "Иди!"*

*Умей мечтать, не став рабом мечтанья,
И мыслить, мысли не обожествив;
Равно встречай успех и поруганье,
Не забывая, что их голос лжив;
Останься тих, когда твое же слово
Калечит плут, чтоб уловлять глупцов,
Когда вся жизнь разрушена, и снова
Ты должен все воссоздавать с основ.*

*Останься прост, беседуя с царями,
Останься честен, говоря с толпой;
Будь прям и тверд с врагами и друзьями,
Пусть все, в свой час, считаются с тобой;
Наполни смыслом каждое мгновенье,
Часов и дней неумолимый бег, -
Тогда весь мир ты примешь как владенье,
Тогда, мой сын, мы будешь Человек!*

Р. Киплинг ("Заповедь", перевод М. Лозинского)

Антрополог предложил детям из африканского племени поиграть в одну игру. Он поставил возле дерева корзину с фруктами и объявил, обратившись к детям:

– Тот из вас, кто первым добежит до дерева, удостоится всех сладких фруктов.

Когда он сделал знак детям начать забег, они накрепко сцепились руками и побежали все вместе, а потом все вместе сидели и наслаждались вкусными фруктами. Поражённый антрополог спросил у детей почему они побежали все вместе, ведь каждый из них мог насладиться фруктами лично для себя. На что дети ответили:

– Обонато.

Разве возможно, чтобы один был счастлив, если все остальные грустные? "Обонато" на их языке означает: "Я существую, потому что мы существуем".

(<https://mail.ukr.net/classic#readmsg,id=14496436940309554129&folder=500002&page=1>)

...детское воспитание, чтобы оставаться непротиворечивым и последовательным, должно быть встроено в систему непрерывного экономического и культурного синтеза. Ибо именно этот синтез, действующий в пределах культуры, имеет нарастающую тенденцию приводить в тематическое родство и обеспечивать взаимное усиление таких вопросов, как климат и анатомия, экономика и психология, общество и воспитание детей

Э. Эриксон ("Детство и общество" [Эриксон, 1996, с. 202])

...вся главная цель воспитательной деятельности состоит в том, чтобы сделать воспитанника внимательным к серьёзным нравственным интересам жизни... Всё развитие человека умственное и нравственное выражается в направлении его внимания. Возбудите в человеке искренний интерес ко всему полезному, высшему и нравственному – и вы можете быть спокойны, что он сохранит всегда человеческое достоинство. В этом и должна состоять цель воспитания и учения... Если ваш воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведёт себя отлично, но в нём не пробуждено живое внимание к прекрасному и нравственному, то вы не достигли цели воспитания. ...Дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто хотел бы заставить её мыслить иначе".

К.Д. Ушинский ("Педагогическая антропология")

Высшее наслаждение жизни – в педагогическом творчестве, которое чем-то приближается к искусству. Главная особенность его в том, что объектом деятельности есть ребенок, который постоянно изменяется, всегда новый, сегодня не такой как вчера

В.А. Сухомлинский

ЛИТЕРАТУРА

- Аарелайд А. Категория времени в современной науке и проблема человеческого времени // Известия АН ЭССР. Общественные науки. – № 27/3. – Рига, 1978. – С. 268-280.
- Абачиев С.К. Атеизм – религия бездуховности // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17841, 19.01.2013
- Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.
- Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. – С. 92–93.
- Адамов А.К. Ноосферология. – Саратов: Издат. центр "Наука", 2007. – 237 с.
- Адлер А. Трансформация и сублимация сексуальной энергии. – М., 1996. – 240 с.
- Айхенвальд Ю. И. (рец.) Введенский А. И. Условие допустимости веры в смысл жизни. – СПб., 1896. – Вопросы философии и психологии, 1896, кн. 36 (1). – С. 168.
- Акимов А. Е., Бинги В. Н. О физике и психофизике // Сознание и физический мир. – Вып. 1. – М.: Агентство "Яхтсмен", 1995. – С. 105-125.
- Акимов А. Е., Шипов Г. И. Сознание, физика торсионных полей и торсионные технологии // Сознание и физическая реальность – 1996 – Т. 1. – № 1-2. – С. 66-72.
- Акимов А.Е. Облик физики и технологии в начале XXI века / А.Е. Акимов // Материалы научно-педагогической конференции "Идеи учения Живая Этика и Тайная Доктрина в современной науке и практической педагогике, Екатеринбург, 08.08.97. – Верхняя Пышма : Изд. Тов. "Диспансер", 1998. – 80 с.
- Акимов А.Е. Торсионные поля и их экспериментальные проявления / А.Е. Акимов, Г.И. Шипов // Сознание и физическая реальность. – 1996. – Том 1. – № 3. – С. 28–43.
- Акимов А.Е. Эвристическое обсуждение проблемы поиска новых дальнодействий. EGS-концепции. / А.Е. Акимов. – М., 1991, препринт № 7 МНТЦ ВЕНТ. – 68 с.
- Акимов А.Е. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологи / А.Е. Акимов, В.П. Финогеев. – М.: НТЦ Информатика, 1996. – 68 с.
- Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособ. /А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин и др. – Астрахань, 2000. – С.65.
- Акмеология в вопросах и ответах / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство НПО "МОДЭК", 2007. – 248 с.
- Акмеология: учебн. пособ./А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – С.38
- Александров Н.Н. Проблемы художественной композиции. – М.: Изд-во Академии Тринитаризма, 2012. – 210 с.
- Александров Н.Н., Зырянова Т.В. Проблемы художественной герменевтики и акмеология / Сборник статей. Под ред. Н.Н. Александрова. – М.: Издательство Академии Тринитаризма. 2012. – 86 с.
- Александров Н.Н., Ноосфера и ментосфера // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17966, 01.04.2013
- Александров Ю.И. Системогенез нейронов // Новая цивилизация. Междисциплинарный научно-практический сборник. – Самара, 2007. – С. 85-96.
- Алексеев П.М. О нелинейных формулировках закона Ципфа / П.М. Алексеев // Вопросы кибернетики. – Вып. 4, 1978. – С. 66–99.
- Алиева Н. З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания. – Москва : Акад. Естествознания, 2008. – 512 с.
- Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 209 с.
- Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Советское радио, 1979. – 176 с.
- Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. Мн.: Беларусь, 1994.
- Алякринский Б. С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Алякринский Б. С. – М.: Наука, 1983. – 284 с.
- Амбелен Р. Драмы и секреты истории. – М.: Прогресс-Академия, 1993.– 304 с.
- Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление.– М.: Педагогика, 1989. – С. 145–176.
- Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление.– М.: Педагогика, 1989.– С. 145–176.
- Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. – Донецк, 2008. – 93 с.
- Амонашвили Ш. Мистецтво родинного виховання. – Х.: Школа, 217. – 400 с.
- Амосов Н. М. Здоровье и счастье ребенка // Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. — М.; Донецк, 2002
- Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2-х т. /Под ред. А.А.Бодалева, Б. Ф.Ломова. – Т. 1. – М., 1980. – С.7.
- Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 350 с. – С. 231.
- Андерсон Д. Мир – театр. Будь актером! – Вильнюс: Полина, 1998. – 285 с.
- Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
- Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
- Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Изд КГУ, 1994. – 237 с.

- Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
- Андреев Д.А. Роза Мира. – М.: Иной Мир, 1992. – 576 с.
- Андреев И. Л. Происхождение человека и общества / И. Л. Андреев. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.
- Андреев, В. И. Педагогика: учеб, курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
- Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.
- Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
- Анохин П.К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
- Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. – М., Наука, 1973. – С. 5-61.
- Анохин П.К., Избранные труды: Кибернетика функциональных систем. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
- Антоненко Н.В. Педагогика ноосферного развития / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 220 с.
- Антонов, Н.С. Интегративная функция обучения / Н.С. Антонов. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.
- Анцыферова Л. Н. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426-467.
- Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с.
- Апресян Ю.Л. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Л. Априсян. – М.: Наука, 1974. – С. 6-163.
- Арбузов С. Я. Пробуждающее и антинаркотическое действие стимуляторов нервной системы. – Л.: ЛГУ, 1960.
- Арманд А. Д. Общие закономерности // Арманд А. Д., Люри, Д. И., Жерихин, В. В., Анатомия кризисов. – М.: Наука, 1999. – 238 с.
- Арманд А.Д. Самоорганизация и саморегулирование географических систем. – М.: Наука, 1988. – 264 с.
- Арманд А.Д., Люри Д.И., Жерихин В.В. и др. Анатомия кризисов. М.: Наука, 1999. – 238 с.
- Арманд, А. Д. Жизнь на Земле и человеческая культура // Арманд, А. Д., Люри, Д. И., Жерихин, В. В., Анатомия кризисов. – М.: Наука, 1999. – С. 84, 104.
- Арнольд В. И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.
- Аронов Р.А. Квантовый парадокс Зенона / Р.А. Аронов // Природа. – 1992. – № 12. – С. 65–77.
- Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.
- Аронова Е.А. Регуляторная роль самосознания в произвольной активности человека : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 190 с.
- Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ.М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э. Аронсон. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
- Аронсон Э. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. Перераб. изд. / Э. Аронсон, Э.Р. Пратканис. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
- Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – С. 316.
- Артемьев А.А., Лихолетов В.В. Пословицы и поговорки – квинэссенция управленческого опыта народа // Филология и литературоведение. – 2015. – №5. – URL: <http://philology.snauka.ru/2015/05/1468> (дата обращения: 07.02.2019).
- Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 350 с.
- Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
- Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры.– М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.
- Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
- Архипова О.В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: дис. ... докт. филолог. наук. – 24.00.01 – Специальность: Теория и история культуры. – СПб., 2011. – 393 с.
- Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности (к проблеме адаптации человека в приполярных районах Северо-Востока СССР). – Владивосток: ДВО АН СССР, 1988. – 136 с.
- Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия как фактор адаптации человека в условиях Севера // Физиология человека. – 1989. – Т. 15, № 5. – С. 142-145.
- Аршавский И. А. Ваш малыш может не болеть. — М.: Советский спорт, 1990.
- Аршавский И.А. Особенности межполушарных взаимоотношений у коренного и пришлого населения Северо-Востока / И.А. Аршавский. – Магадан, 1980. – Ч. 1. – 40 с.
- Аршинов В. И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В. И. Аршинов, В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – С.137-149.
- Аршинов В., Малый А., Попов П. Медицина в контексте синергетического познания // Московский Синергетический Форум. Январская (1996) встреча. “Устойчивое развитие в изменяющемся мире”. 27–31 января 1996. Тезисы / Под ред. В.И. Аршинова, Е.Н. Князевой. М., 1996. – С. 31–32.
- Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс-Академия, 1992.
- Асмолов А. Г. Человек далек от обезьяны // Учитель. газ. 13 апр. 2004 г.
- Ассаджоли Р. Психосинтез. Пер. с англ. / Р. Ассаджоли. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
- Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М., 1994. – 314 с.
- Астапов В. М. Коррекционная педагогика. с основами нейро- и патопсихологии. – М.: МПСИ, 2010. – 231 с.
- Астафьев Б.А. Всеобщий Закон Творения / Б.А. Астафьев. – М.: Институт холодинамики, 2004. – 144 с
- Астафьев Б.А. Основы мироздания: геном, законы и творение мира / Б.А. Астафьев. – М.: Белые Альвы, 2002. – 320 с.
- Астафьев Б.А. Теория Единой Живой Вселенной (законы, гипотезы) / Б.А. Астафьев. – М.: Информациология, 1997. – 148 с.

- Ата-Мурадова Ф. А. Эволюция генетических систем мозга в популяциях человека и практические аспекты проблемы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 216–229.
- Афанасьев А.Н. Народные русские легенды. – М.: Б.и., 1859. – 383с.
- Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. В 3 т. М.: Наука, 1984. – Т.1 – 511с. Т.2.– 465 с. Т.3 – 493 с.
- Ахмедов Т.И. Психотерапия в особых состояниях сознания (История, теория, практика) / Т.И. Ахмедов, М.Е. Жидко. – М.: Фолио, 2001. – 766 с.
- Ахундов М. Д., Баженов Л. Б., Чудинов Э. М. Концепции пространства, времени, бесконечности и современная космология // Философские проблемы астрономии XX века. – М.: Наука, 1976. – С. 353–354.
- Байбурун А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А.К. Байбурун // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1985. – С. 4–19.
- Балонов Л.Я. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности / Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–15.
- Бальмонт К. Г. Светозвук в природе и световая симфония Скрябина. – М., 1917.
- Бальмонт К.Д. Горные вершины. Сб. статей, кн. 1. / К.Д. Бальмонт– М. : Гриф, 1904. – С. 76.
- Баранова А. С. Подготовка будущих учителей к педагогической импровизации / С.А. Баранова // Становление и развитие творческих способностей. Сборник материалов научно-практической конференции / под ред. П.П. Коваленко, В.И. Секун, В.Ф. Чарушина. Мн., 1994. – С. 23-34.
- Баранова Н.П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. – Х.: Основа, 2009. – 159 с.
- Барашенков В.С. Эти странные опыты Козырева // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.13874, 10.10.2006
- Бардин К. В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 55–60.
- Бартол Курт. Психология криминального поведения. – М.: Olma Media Group, 2004. – С. 289. – 352 с.
- Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 416 с.
- Батурина, Г.И. Пути интеграции научно-педагогических знаний / Г.И. Батурина // Интерактивные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: сб. научн.тр. – М., 1983. – С. 4-21.
- Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – С. 3-35.
- Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.
- Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Проектирование педагогического процесса в профтехучилище: Текст лекций. – Свердлов. инж.-пед. ин-т. / В.С. Безрукова. – Свердловск, 1990. – 171 с.
- Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во "Деловая книга", 1996. – 344 с.
- Безрукова В.С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 5–26.
- Белкин А.С. Возрастная педагогика / А. С. Белкин. – Екатеринбург. 1999. – 271 с.
- Белкин А.С. Голография как педагогический метод моделирования образовательных объектов / А.С. Белкин, И.Д. Возженикова // Пайдея. – 2004. – № 3. – С.6-11.
- Белкин А.С. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь). Екатеринбург, 1995. – 22 с.
- Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекции. Екатеринбург, 1997. – 13 с.
- Беляев В. И. Становление и развитие инновационной концепции С. Т. Шацкого. – М.: МНЭПУ, 1999.
- Бендлер Р., Гриндер Дж. Структура магии. В 2-х томах. – СПб., 1993., т. 1, 174 с., т. 2, 225 с.
- Бенин В. Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки / В. Л. Бенин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 3. – С. 31–37.
- Бенин В.Л. Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? Образование и наука. 2014; (7): 115-133. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7-115-133>
- Берг Л.С. Труды по теории эволюции. Л.: Наука, 1977. – 398 с.
- Бердяев Н.А. Философия свободы: смысл творчества. – М.: Политиздат, 1989. –565 с.
- Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дэв, 1990. – 336 с.
- Бердяев Н.А. Из размышлений о теодицее // Путь, Париж. – 1927. – №7. – С. 51-52
- Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994.– С. 168.
- Берикханова Л. Ю. Педагогическая импровизация в школьном учебном процессе / Л. Ю. Берикханова // Реформа школы и развитие педагогического творчества учителей / под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень, 1998.
- Берикханова Л.Ю. Об импровизационных моментах в творчестве учителей новаторов / Л.Ю. Берикханова; сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1991. – Вып.2(58). – С.67-72).
- Берикханова Л.Ю. Об импровизационных моментах в творчестве учителей новаторов / Л.Ю. Берикханова; сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1991. – Вып.2(58). – С.67-72).
- Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – СПб. 1992. – 448 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 422 с.
- Берулава М.Н. Интеграция: содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 172 с.

- Берулава, М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах: Теоретико-методологический аспект / М.Н. Берулава. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1988. – 222 с.
- Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М. : Совершенство, 1998. –173 с.
- Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. – М.,1971.
- Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
- Бех І.Д., Вознюк О.В. Людське "Я" як самодетермінована сутність // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.
- Бех І.Д., Вознюк, О.В., Левківський М.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.
- Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – М. : Наука, 1991. – 476 с.
- Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг человека.– Л.: Медицина, 1988. – 208 с.
- Библер В. С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
- Бим-Бад Б.М. Аксиомы педагогики URL: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/21945389>
- Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 50-54.
- Біоадекватна методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С.122–228.
- Бир Ст. Кибернетика и управление производством. – М.: Наука, 1965. – 391 с.
- Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: дис. канд. искусствоведения / Бирюков С.Н. – М., 1980. – 180 с.
- Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: дис. канд. искусствоведения / Бирюков С.Н. – М., 1980. – 180 с.
- Бич А.М. Природа времени. – М., 2002. – 286 с.
- Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.
- Бич А.М. Основы теории времени: Закономерная эволюция реляционной концепции времени / А.М. Бич. – Киев : Знання України, 2005. – 115 с.
- Бич А.М. Природа времени / А.М. Бич. – Киев, 2000. – 270 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.
- Блаватская Е. П. Избранные статьи, ч. 1. – М.: Новый Акрополь, 1994. – С. 50.
- Блаватская Е. П. Тайная доктрина, в 4-х кн. – М.: Прогресс–Культура, 1992. – Кн. 1 – 384 с., кн. 2 – 484 с., кн. 3 – 576 с., кн. 4 – 496 с.
- Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. Научно-теоретический журнал "Педагогика" – 2004. – № 5. – С.85-90
- Блект Р. Путешествие в поисках смысла жизни. Истории тех, кто его нашел. – М.: Астрель, Харвест, 2012. – 192 с.
- Блект Р. Самоучитель совершенной личности. 10 шагов к счастью". – М.: Издательский Центр "Благо-Дарение", 2014. – 160 с.
- Богомолов А. С. "Летающая стрела" и закон противоречия // Философские науки. – 1964. – № 6. – С. 155.
- Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.
- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
- Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
- Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения / А, А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998.
- Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А, А. Бодалев, Л. А. Руткевич. – М.: Изд-во института психотерапии, 2004. – 287 с.
- Бодалев А.А. Предмет акмеологии / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 3 – 4.
- Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 116–125.
- Большунова Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии, № 5, 1995. – С. 39–43.
- Бом Д. Квантовая теория / Д. Бом. – М.: Наука, 1965. – 727 с.
- Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с.
- Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с. – С. 238.
- Боно, Э. де. Латеральное мышление / Э. де Боно. – СПб.: Питер, 1997.
- Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах / Н. Бор. – М.: Наука, 1970. – Т. 1. – 583 с.; т. 2. – 675 с.
- Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство "Питер", 2000 – 307 с.
- Борисов С. Б. Энциклопедический словарь русского детства. – Т. 1, 2. — Шадринск: Изд-во Шадринского пединститута, 2008. — 1024 с.
- Борисов С. Мир русского девичества: 70—90 гг. XX века — М.: Ладомир, 2002. — 343 с.

- Боровских А.В., Розов Н.Х. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике // Вопросы философии. – № 5. – 2012. – С. 90-102.
- Боровских А.В., Розов Н.Х. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике // Вопросы философии. – № 5. – 2012. – С. 90-102.
- Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89 – 94.
- Брандес В.М. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.
- Брандес В.М., Вознюк А.В. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. – Житомир, 2003. – 41 с.
- Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
- Бранский В.П. Искусство и философия / В.П. Бранский. – Калининград: Янтар. сказка, 1999. – 704 с.
- Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
- Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.
- Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 360 с.
- Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.
- Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина // Частная школа. – 1995. – № 6. С. 34-56.
- Бриллиант В. А. Известия главного Ботанического сада РСФСР, 1925, т. 24. – С. 1.
- Бруно Д. Диалоги / Д. Бруно. – М.: Госполитиздат, 1949. – 552 с.
- Брюйн Поль Де. Подготовка кадров для управления предприятиями (Цели, программа, методы). – М.: Прогресс, 1968. – 130 с.
- Брюшинкин, В.Н. Логика: Учебник. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: Гардарики, 2001. – 334 с.;
- Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – С. 36.
- Бугаев А. Ф. Эниология вечности, или Новый "Дао дэ цзи". – М.: Твои книги, 2010. – 224 с.
- Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы. – К.: СПД Павленко, 2010. – 496 с.
- Бугаев А.Ф. Структура акта творения: как физика природы создает геометрию мира // Збірник наукових праць Інституту проблем моделювання в енергетиці ім. Г.Є. Пухова НАНУ. – Вип. 44. – К., 2007. – С. 143-151
- Бугаев А.Ф., Энергетика человека: механизм, структура, параметры трансформации // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17996, 18.04.2013
- Будков В.А. Некоторые аспекты взаимосвязи экологии души и творчества с ноосферными процессами / В.А. Будков // Ноосферные взаимодействия и синергетика. – Восьмой Региональный семинар по ноосферным взаимодействиям (25–26 ноября 1993 г.). Избранные материалы. – Томск, 1994. – С. 10–21.
- Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
- Булгаков С.Н. Свет не вечерний: Созерцания и умозрения. – М.: Республика, 1994.– 415 с.
- Бунак В. В. О морфологических особенностях одно- и двуйцевых близнецов // Русский евгенический журнал, № 4, 1926. – С. 21–51.
- Бунак В. В. Происхождение речи по данным антропологии // Труды этнографии АН СССР (новая серия), 19, 1961.
- Бунак В. В. Речь и интеллект, стадии их развития в антропогенезе // Труды Института этнографии АН СССР (новая серия), 92, 1966. – С. 497–547.
- Бунак В. В. Род Ното, его возникновение и последующая эволюция. – М.: Наука. 1980. – 328 с.
- Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах. – М.: 1988.– Т. 6. – 719 с.
- Бурдье П. Формы капитала / пер. с англ. М. С. Добряковой // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 60-74.
- Буренина, А.И. Театр всевозможного / А.И. Буренина. СПб.: Изд-во: Ленингр. обл. ин-та разв. обр., 2002. - 114 с.
- Бурлан П. Симорон из первых рук, или Как достичь того, чего достичь невозможно / П. Бурлан, П. Бурлан. – СПб.: Издательство "Прайм-ЕВРОЗНАК", 2006. – 320 с.
- Бурнар, Ф. Тренинг межличностного взаимодействия Текст. / Ф. Бурнар. СПб., Питер, 2002. - 304 с.
- Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
- Буянов М. И. В кабинете детского психиатра. – К.: Здоровья, 1990. – 224 с.
- Буянов М. И. Системные психоневрологические расстройства у детей и подростков. – М.: Российское общество медиков-литераторов, 1995. – 192 с.
- Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков. – К: Вища школа, 1990. – 191с
- Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
- Бычко И. В. Познание и свобода. – М.: Политиздат, 1969. – 215 с.
- В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке : коллективная монография / Под науч. ред. А.И.Субетто и В.А.Шамахова. В 3-х томах. Том 1. – СПб.: Астерион, 2013. – 574 с.[в 3-х т. 1742 с.]
- Ваганова, Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: дис. канд. пед. наук / Ж.В. Ваганова. – Тюмень, 1998. – С.78-96.

- Вагин И. О. Стратегия проведения психологических тренингов Текст. / И. О. Вагин. М.: АСТ: Астрель, 2006. – 256 с.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
- Вальверде К. Философская антропология. – М., 2000. – 460 с. – С. 81.
- Василенко С.Л. Абстрактные модели троичной структуризации: формально-единичные конструкции // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17601, 31.07.2012
- Васильев Л.С. Проблемы генезиса китайской мысли (формирование основ мировоззрения и менталитета). – М.: Наука, 1989. – 307с.
- Васильев Ю.С. Системно-аналитические и организационные аспекты фундаментализации как основы интеллектуализации общества / Ю.С. Васильев, В.Н. Бусурин, В.Н. Козлов // Тез. докладов Третьей Междунар. науч.-метод. конф. "Высокие интеллектуальные технологии образования и науки". – СПб., 1996. – С. 3–8.
- Васильева О.С. Валеопсихологический подход к понятию здоровья. Психологический вестник РГУ. – Вып. 5. – 2000. – С.150-154.
- Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. № 2. – С. 58-78.
- Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники Текст. : учеб. пособие / И. В. Вачков. 3-е изд., перераб. и доп. - М.; Изд-во Ось-89, 2005. – 255 с.
- Вейник А.И. Термодинамика реальных процессов / А.И. Вейник. – Минск: Наука і тэхніка, 1991. – 576 с.
- Вейник А.И. Почему я верю в Бога. Исследование проявлений духовного мира. – 5-е издание, дополненное / А.И. Вейник. – Минск: изд-во "Белорусский Экзархат", 2007. – 360 с.
- Венгер, В. Неужели я гений? / В. Венгер, Р. Поу. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 320 с.
- Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с.
- Вербицкий А. А. Групповое взаимодействие студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Т. Н. Лененко // Проблемы психологии образования. – М. : Высшая школа, 1994. – Вып. 2. – С. 58–74.
- Вербицкий А.А. Активное обучение в ВШ: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
- Вернадскианская революция в системе научного мировоззрения – поиск ноосферной модели будущего человечества в XXI веке (коллективная монография)/ Под научн. ред. А.И.Субетто. – СПб.: Астерион, 2003. – 592 с.
- Вернадский В. И. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 334 с.
- Вернадский В.И. Автотрофность человечества / В. И. Вернадский // Проблемы биогеохимии. Труды биогеохимической лаборатории. Вып. XVI. – М.: Наука, 1980. – С. 228–249.
- Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.
- Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
- Взаимодействие школы и вуза в реализации обучения // Ноосферная парадигма образования: от лица к университету. – Иваново, 1997. – С.130–176.
- Виалар Поль И умереть некогда М: Художественная литература, 1970.
- Видеть будущее реально // сайт Psychology Today [Электронный ресурс]: Режим доступа – <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html>
- Визель Т.Г. О характере полушарных интеграций / Т.Г. Визель // Асимметрия. – № 3. – 2015. – С. 39-47.
- Вильсон А.Дж. Энтропийные методы моделирования сложных систем / А.Дж. Вильсон. – М.: Мир, 1978. – 248 с.
- Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / К. Винер. – М.: Наука, 1983. – 340 с.
- Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М. : Изд. Иностранной литературы, 1958. – 134 с.
- Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. / Н.Ф.Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.
- Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вип. 16. – К., 2008. – С. 181-187.
- Водовозова С.Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С.Я. Водовозова. – СПб. : Издательский дом "Книжный мир", 2009. – 302 с.
- Возна Л.Ю., О.В.Вознюк, І.Г.Грбар Синергетика економічних феноменів // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Економічні науки. – 2002. – № 3. – С. 194-206.
- Вознюк А.В. Концептуализация холистической педагогической парадигмы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16396, 27.02.2011 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161805.htm>
- Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
- Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. – С. 253-280; 821-840 Url <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>
- Вознюк А. В. Антропологическая акмеология // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 68-77.
- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с. URL: <http://www.klex.ru/l4c>
- Вознюк А. В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма [Электронный ресурс] / А. В. Вознюк // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17719, 04.11.2012. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162017.htm>
- Вознюк А. В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012

- Вознюк А. Теория управляемого хаоса // Модернізація соціогуманітарного простору: історичний досвід, виклики та перспективи: Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 14-15 травня 2015 р. – ТОВ Нілан-ЛТД, 2015. – С. 277-283.
- Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>
- Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с. URL: <http://www.klex.ru/l4c>
- Вознюк А. В. Система аксиом педагогики и образования: монография / Вознюк А. В. – Житомир: Lambert Academic Publishing, 2018. – 160 с.
- Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.
- Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. – Житомир: Koob publications, 2019. – 159 с.
- Вознюк А.В. Педагогика осознанных сновидений и нулевых состояний. – Житомир: Koob publications, 2019. – 155 с.
- Вознюк А.В. Пошаговая технология обоснования ноосферно-синергетической парадигмы образования // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18167, 01.09.2013
- Вознюк А.В. Универсальная модель психотерапии: монография. – Житомир, 2017. – 145 с. URL <http://eprints.zu.edu.ua/25669/>
- Вознюк А.В. Философские, естественнонаучные, психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества. – Житомир, 2017. – 77 с. <http://www.klex.ru/mcr>
- Вознюк А.В. Главная загадка самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 164 с. URL: <http://www.klex.ru/pd5>
- Вознюк А.В. Изменение традиционной парадигмы преподавания точных дисциплин: от мифа и сказки к подлинному пониманию вселенной // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – № 2 (2). – С. 32-36.
- Вознюк А.В. Информационная концепция здоровья личности // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы. Выпуск 22 / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во "Центр стратегических исследований", 2013. – С. 37-46.
- Вознюк А.В. К вопросу об обосновании холистической парадигмы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – № 3 (3). – С. 34-41.
- Вознюк А.В. Как возможна акмеология: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 306 с.
- Вознюк А.В. Механизмы актуализации самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 172 с. URL: <http://www.klex.ru/pfx>
- Вознюк А.В. Мифы современного образования // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17550, 23.06.2012
- Вознюк А.В. Моделирование реальности возможно. – Житомир: Koob publications, 2019. – 140 с.
- Вознюк А.В. Новая парадигма дошкольного образования: монография. – Житомир, 2017. – 254 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26870/>
- Вознюк А.В. Новая парадигма образования: достижение акме средствами синергетики // О.В. Вознюк // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сборник материалов IV Всероссийской научно-методической конференции. Тольятти, 10-11 декабря 2009 г. В 3-х т / под общ. ред. Г.Н. Тарасовой. – Тольятти: ТГУ, 2009. – Т.1. – С. 43-48.
- Вознюк А.В. Новая парадигма психокоррекционной работы с "детьми солнца" и "детьми дождя" // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т.Ю.Макашиной, О.Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна. – ГСГУ, 2015. – С. 267-273.
- Вознюк А.В. Новое понимание дошкольного воспитания // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2017. – С. 21-25.
- Вознюк А.В. Новые рубежи познания реальности: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 248 с.
- Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнеклассические исследования / ЦГО НАН Украины. – К., 2002. – Вып. 7. – С. 233-252.
- Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с.
- Вознюк А.В. Одаренный ребенок и вредные привычки // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. – 2011. – № 2. – С. 146-152.
- Вознюк А.В. Основные аспекты синергетической парадигмы образования / А. В. Вознюк, В. Г. Калашников // Наука і освіта – 2005 : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Том 37 : Стратегічні напрями реформування системи освіти. – С. 21-22.
- Вознюк А.В. Парадигма целостности современного естествознания // Totallogy-XXI. Постнеклассические исследования. – №27. – Київ: ЦГО НАН України. – 2012. – 363 с. – С. 235-249.
- Вознюк А.В. Педагогическая синергетика // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17651, 05.09.2012
- Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
- Вознюк А.В. Педагогическая теория ноосферного образования // Ноосферное образование в евразийском пространстве. Том восьмой: Ноосферное образование как механизм становления Ноосферной России: коллективная научная монография / Под науч. ред. вице-президента ПАНИ А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2018. – 588 с. – С. 66-173.
- Вознюк А.В. Проект исследования сознания / самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 126 с.

- Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.
- Вознюк А.В. Психолого-педагогические и философские основания коммунистического сознания // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17483, 26.05.2012
- Вознюк А.В. Синергетические основания Третьей всемирной теории М. Каддафи / А. В. Вознюк, В. Г. Калашников // XXI століття: Альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Фенікс, 2003. – С. 12-16.
- Вознюк А.В. Сказка ложь, да в ней намек... // Образование личности. – 2012. – №4. – С. 78-87.
- Вознюк А.В. Сможет ли педагогика жизненных фактов решить проблемы современного образования? // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.25213, 24.02.2019 ISSN 2618-9968
- Вознюк А.В. Универсальная синергетическая парадигма развития: выводы и перспективы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17681, 08.10.2012
- Вознюк А.В. Философский, психологический и сакральный смыслы системного кризиса человеческой цивилизации: монография. – Житомир, 2017. – 197 с. <http://www.klex.ru/mq4>
- Вознюк А.В. Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной. – Житомир: Koob publications, 2018. – 274 с. URL: http://www.koob.ru/voznjuk/ustroystva_vselennoy
- Вознюк А.В. Фундаментальные смыслы человеческой жизни и методики их реализации. – Житомир, 2017. – 106 с. <http://www.klex.ru/mmy>
- Вознюк А.В. Ценности современной цивилизации: аксиологические основания Homo sapiens: монография. – Житомир, 2017. – 142 с. <http://www.klex.ru/meg>
- Вознюк А.В. Язык как дом бытия, картина мира и инструмент мышления человека: монография. – Житомир, 2017. – 252 с. <http://www.klex.ru/n99>
- Вознюк А.В. Универсальная модель психотерапии: монография. – Житомир, 2017. – 145 с.
- Вознюк А.В. Главные аспекты общей теории влияния: монография. – Житомир: LAP, 2017. – 116 с.
- Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с.
- Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с. <http://eprints.zu.edu.ua/9545/>
- Вознюк А.В. Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной. – Житомир: Koob publications, 2018. – 274 с.
- Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Синергетический характер воспитательной системы А.С.Макаренки // Воспитание человека – дело счастливое и посильное: материалы Международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренки (22 марта 2013 года) – под. Ред. Л.В.Мардакаева. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – С. 434-440.
- Вознюк А.В., Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18113, 26.07.2013
- Вознюк А.В., Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18113, 26.07.2013
- Вознюк А.В., Педагогика альтернатив // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.22633, 20.10.2016
- Вознюк А.В., Теория человеческой агрессивности. – Житомир: Koob publications, 2018. – 294 с.
- Вознюк О. В. Синергетична парадигма креативної педагогіки // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 3-22.
- Вознюк О. В. Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / О. В. Вознюк // Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 708 с. – С. 504–529. – Режим доступу: http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/voznjuk_o_v_sinergetichnij_pidkhid_do_vivchennja_inozemnih_mov/1-1-0-152
- Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О.В. Вознюк. – Житомир, 2009. – 22 с.
- Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вознюк Олександр Васильович. – Житомир, 2009. – 290 с.
- Вознюк О. Синергетичне зближення науки та релігії // Міждисциплінарний журнал "Паддхаті" / 2013 - Випуск №3 // <http://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia/mizhdystsypinarnyi-zhurnal/217-2013-vipusk-3/1161-oleksandr-vozniuk-synerhetychne-zblyzhennia-nauky-ta-relihii.html>
- Вознюк О. В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти / О. В. Вознюк // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. – Вип. 5. – С. 8–14.
- Вознюк О. В. Основні аспекти постнекласичної педагогіки / О. В. Вознюк // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – №. 85. – Спецвипуск. – С. 21–31.
- Вознюк О. В. Педагогіка життєвих фактів як новий напрям педагогіки та потужний ресурс освіти дорослих // Андрагогічний вісник. – Випуск 9. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2018. – С. 59-77.
- Вознюк О. В. Постнекласичне розуміння досягнення освітніх цілей / О. В. Вознюк // Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи", Житомир, 15-16 жовтня 2015 р. / за ред. В. Й. Шатила. – Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2015. – С. 37–43.

- Вознюк О. В. Постнекласичний етап розвитку освіти і педагогіки / О. В. Вознюк // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Освіта для сталого розвитку: міжконтинентальний діалог інтелектуалів". – К. : ун-т ім. Б. Гринченка, 2015. – С. 49–58.
- Вознюк О.В. До проблеми побудови синергетичної концепції освіти / О. В. Вознюк // Актуальні проблеми професійної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць учасників Всеукр. наук.-практ. конф. "Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном". – Житомир, 2006. – С. 36-38.
- Вознюк О.В. До проблеми побудови синергетичної педагогіки / О. В. Вознюк // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної системи : наук.-метод. зб. / за ред. проф. М. М. Заброцького. – К.; Житомир : ЖОІППО, 2007. – С. 176-179.
- Вознюк О.В. Проблема раціоналізації ірраціонального, імовірнісного аспекту реальності / О. Вознюк, М. Козловець // SENTENTIAE : наук. праці Спільки дослідників модерної філософії : матеріали Всеукр. наук.-теорет. конф. "Випадковість в сучасному світі: діалог науки, релігій, культур", 2 лют. 2007 р. – Вінниця, 2007. – Спецвип. № 1 : Випадковість в сучасному світі: діалог науки, релігій, культур. – С. 115-125.
- Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці XXI століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 72-104.
- Вознюк О.В. Системна криза сучасної освіти та педагогічні міфи // Міждисциплінарний журнал Паддхаті 2012 - Випуск №11 // <https://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia-v/mizhdystyplinarnyi-zhurnal/158-2012>- Вознюк О.В., Кубіцький С.О. Базові міфи сучасної педагогіки й освіти / Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2012. – Вип. 4 (29). – С.17-21.
- Вознюк О.В. Теорія і практика використання фрактально-голограмного, системно-синергетичного підходу до побудови соціально-педагогічного середовища // Андрагогічний вісник. – Випуск 2. – 2012. – С. 54-70.
- Вознюк О.В. Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості // Акмеологія в Україні. – 2010. – № 1. – С. 60-67.
- Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163
- Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двомірного скейлінгу точок біфуркації / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24–33.
- Вознюк О.В. Апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов. – Житомир : Волинь, 1998. – 183 с. (Випр. та доповнено, 2017. – 74 с.)
- Вознюк О.В. Виховний заклад А.С.Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 3 (29). – Суми: Вид-во СумДПУ, 2013. – С. 10-20.
- Вознюк О.В. Вчення про ноосферу як шлях до формування екологічної відповідальності / О. В. Вознюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – № 13. – С. 155-157.
- Вознюк О.В. Головні закономірності розвитку мистецтва як форми суспільної свідомості – важливий ресурс мистецької освіти // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2017. – Вип. 6. – С. 13-20.
- Вознюк О.В. Загальнонаукові засади педагогічної синергетики / О. В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – № 37. – С. 139-143.
- Вознюк О.В. Інноваційний ресурс педагогічної синергетики / О.В. Вознюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук.пр. – Випуск 19 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – С. 15-20.
- Вознюк О.В. Казково-метафоричний ресурс формування наукового світогляду дітей // Наукові записки Малої академії наук України. – Сбірник Наукових праць. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 3. – К., 2013. – С. 128-142.
- Вознюк О.В. Креативна діяльність педагога у сфері дошкільної педагогіки: головні аспекти доказово-евристичної педагогіки // Міждисциплінарний журнал Паддхаті 2012 - Випуск №10 // <https://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia/mizhdystyplinarnyi-zhurnal/118-2012-vypusk-1/178-oleksandr-vozniuk-kreatyvna-dialnist-pedahoha-holovni-aspekty-dokazovo-evrystychnoi-pedahohiky.html>
- Вознюк О.В. Критеріальні ознаки виявлення синергетичних рис та ресурсів педагогічних систем та основні принципи їх синергізації / О.В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету – № 42. – 2008. – С. 87–91.
- Вознюк О.В. Методологічні принципи синергетичних концепцій акмеології / О.В. Вознюк // Акмеологія в Україні: теорія і практик: зб.наук.праць. – 2013. – № 23. – С. 43-47.
- Вознюк О.В. Місце казки в дошкільній освіті // Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів. - Хмельницький: ХГПА, 2014. – С. 38-42.
- Вознюк О.В. Місце казки у дошкільному вихованні та початковій освіті // Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини: збірник науково-методичних праць / за заг.ред.В.Є.Литнєва, Н.Є. Колесник. – Житомир: ФОРМ Левковець, 2012. – С. 30-38.
- Вознюк О.В. Мова як системно-синергетичне утворення: основні аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Вип. 14. – С. 7-33.
- Вознюк О.В. Мова як системно-синергетичне утворення: основні аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Вип. 14. – С. 7-33.

- Вознюк О.В. На шляху до побудови холистичної парадигми освіти // Нові наукові технології навчання. Збірник наукових праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2011. – Вип 67. Частина 1. – С. 62–66. (Матеріали III Міжнародного семінару молодих вчених "Проективна активність викдалача у формуванні духовно-моральної культури молоді XXI століття", 15 квітня 2011 р., м. Вінниця).
- Вознюк О.В. Нова парадигма науки й освіти та її наслідки для творчого мислення вчителя // Творчість як спосіб пізнання дійсності: синергетична парадигма: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 березня 2013 року, м. Київ. – К.: ІОД, 2013. – С. 96-103.
- Вознюк О.В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти / О.В. Вознюк // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. – Вип. 5. – С. 8-14.
- Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.
- Вознюк О.В. Новітні нетрадиційні методичні напрямки викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Вип. 14. – С. 69-80.
- Вознюк О.В. Обґрунтування комплексної логіко-евристичної педагогіки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 85-125.
- Вознюк О.В. Основні аспекти апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов / О. В. Вознюк, Д. І. Квеселевич, Л. М. Овандер // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1997. – № 6. – С. 153-160.
- Вознюк О.В. Основні аспекти теорії успіху: до питання формування соціально зрілої і відповідальної особистості школяра / О.В.Вознюк // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С. 13-20.
- Вознюк О.В. Особистісний аспект професійного становлення сучасного фахівця педагога // Spoleczenstwo i Edukacja Międzynarodowe Studia Humanistyczne. – Nr2/2012. – Legnica 2012. – С. 350-372.
- Вознюк О.В. Особливості педагогічної синергетики / О.В. Вознюк // Історія. Філософія. Релігієзнавство. Науковий журнал. – 2009. – № 2. – С. 5-9.
- Вознюк О.В. Педагогіка альтернативних ціннісних орієнтацій // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. – К. : Вид-во Інституту обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 188 с. – С. 15-24.
- Вознюк О.В. Постнекласична педагогіка як потужний ресурс професійної освіти // Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 458 с. – С. 28-71.
- Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. посібник / О. В. Вознюк; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с.
- Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія /за ред. проф. П.Ю. Сауха / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
- Вознюк О.В. Роль казки у процесі викладання математики // Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / за заг. Ред.. Н.Ю.Рудницької, Н.П. Тарнавської, Ю.М. Мурашевич. – Житомир: ФОП Левковець М.П., 2015. – С. 17-21.
- Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.
- Вознюк О.В. Синергетика освіти: розвиток, навчання, виховання / О. В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 51-55.
- Вознюк О.В. Синергетичний вимір людської особистості / О. В. Вознюк // Тези доповідей XII науково-методичної конференції / Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. – Житомир, 2003. – Ч. 2 : Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – С. 12-13.
- Вознюк О.В. Синергетичний підхід до вивчення англійської мови // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 163-180.
- Вознюк О.В. Синергетичний підхід до організації педагогічної творчості // Матеріали Всеукраїнської конференції "Синергетика і творчість" (11 листопада 2011 р.). – Київ: Вид-во ІОД, 2011С. 82-91.
- Вознюк О.В. Синергетичний підхід до професійно-педагогічної підготовки творчого вчителя // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 280-300.
- Вознюк О.В. Синергетичний підхід як інноваційний метод аналізу освітніх систем / О. В. Вознюк, С. О. Кубіцький // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2007. – № 2. – С. 77-81.
- Вознюк О.В. Синергетичні закономірності розвитку єврейського народу // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції для викладачів та студентів "Історичні уроки голокосту та міжнаціональні відносини" (до 70-річчя початку другої світової війни)", 23-24 жовтня 2009 року: збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Центр "Ткума", 2010. – С. 263-266.
- Вознюк О.В. Синергетичні закономірності розвитку освіти / О.В. Вознюк, Н.П. Осадчук // Збірник Наукових праць № 45. Частина II / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2008. – С. 64-68.

- Вознюк О.В. Синергетичні засади організації знань у системі вищої освіти // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 135-155
- Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.
- Вознюк А.В. Время как субъективно-объективный феномен: междисциплинарные рубежи исследования: монография. – Житомир: Lambert academic publishing, 2017. – 160 с.
- Вознюк О.В. Синергетично-кібернетичний підхід до управління освітньою системою регіону // Вісник Житомирського державного університету. – 2012. – Вип. 61. – С. 60-64.
- Вознюк О.В. Системна психокорекція "дітей дощу" та "дітей сонця" / Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб матер Всеукр. науково-метод. конференції присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О.Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзив – систем. – С. 61-68.
- Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир, 2002. – 187 с.
- Вознюк О.В. Толерантність як соціокультурний феномен: синергетичний підхід / О.В. Вознюк // Українська Полоністика. – Вип. 6. – Житомир, 2009. – С. 115–121.
- Вознюк О.В. Україна як біфуркаційна сутність / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали першої всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 44-47.
- Вознюк О.В. Феномен казки у розвитку дитини: від В.О.Сухомлинського до сьогодні // Філософія для дітей. В.О.Сухомлинський у діалозі з сучасністю : Педагогічні читання : зб. наук.-методич. Праць / За заг. Ред. О.В.Сухомлинської, О.В. Савченко. – Житомир: ФО-П Левковець Н.М., 2017. – С. 19-24.
- Вознюк О.В. Філософський аналіз синергетичних педагогічних систем / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар // Історія. Філософія. Релігієзнавство. Науковий журнал. – 2008. – № 3. – С. 41-45.
- Вознюк О.В. Формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті синергетичного підходу / О. Вознюк, С. Кубіцький // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. "Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном", Горлівка, 8-9 лист. 2007 р. / Горлів. держ. пед. ін-т іноземних мов. – Івано-Франківськ, 2007. – Вип. 16, ч. 2. – С. 76-87.
- Вознюк О.В. Фрактально-голограмний, системно-синергетичний підхід до побудови соціально-педагогічного середовища // PADDHATI Міждисциплінарний методологічний мережевий журнал Електронне видання Режим доступу: http://www.paddhati.org.ua/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=109
- Вознюк О.В. Синергетичні засади викладання іноземних мов / О. В. Вознюк // Синергетика як інтегративна галузь знань : матеріали Другої Всеукр. наук. конф., Житомир, 22-23 черв. 2004 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2004. – 138 с.
- Вознюк О.В. Синергетичні виміри художньої реальності / О. В. Вознюк, С. Л. Тимченко // Вісник Житомирського педагогічного університету : матеріали всеукр. конф. "Проблеми тексту". – 2004. – № 15. – С. 101-103.
- Вознюк Олександр Знанцева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки // Interdyscyplinarosc pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod red. Z.Szaroty, F. Szioska. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2013. – S.707-717.
- Война. Армия. Религия. – М., 1988. – 126 с.
- Войтов А.Г. Самоучитель мышления. – М.: ИВЦ «Маркетинг», 1999. – 408 с.
- Волновые биокомпьютерные функции ДНК / Гаряев П. П., Тергпышный Г. Г., Леонова Е. А., Молозин А. В. // Сознание и физическая реальность. – 2001. – № 6. – Т. 5. – С. 30-48.
- Волновые процессы в общественном развитии / В.В. Василькова, И.П. Яковлев, И.Н. Барыгин и др. – Новосибирск: НГУ, 1992. – 229 с.
- Волошин А. В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213-246.
- Волченко В. Н. Миропонимание и экзотика. – М: МГТУ им Н. Э. Баумана, 2001. – 431 с.
- Воробьев В.С. К вопросу о законах в педагогике / В.С. Воробьев // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч.трудов / Ред. Колл.: Г.И.Батурина (отв.ред) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 75–87.
- Всеміром. Определения. Физические и иные основы нового мировоззрения // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.14954, 14.12.2008
- Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания" / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002 – №2. – С. 71-81.
- Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерки. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.
- Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65.
- Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – М., 2012.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.
- Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 341с.
- Вышеславцев Б.Н. Этика преображенного Эроса. Проблемы закона и благодати / Б.Н. Вышеславцев. – М.: Политиздат, 1994. – 411 с.
- Габинский Г. А. Теология и чудо. – М.: Мысль, 1978. – 280 с.

- Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. - №1. - 2002. - С.96-105.
- Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
- Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 294 с.
- Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – С. 60.
- Гайштур А.Г. Приемы интенсификации обучения математике в 4-5 классах. – Киев, 1980.
- Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике / Б.Галеев. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – 263 с.
- Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – С. 146-163.
- Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
- Галузяк В. А.С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання / В. Галузяк, М. Сметанський // Вісник Луганськ. пед.-ту. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40.
- Гальетов, В. Изобретательность в сказках и в жизни / Валерий Гальетов. - Чебоксары : Новое Время, 2014. - 203 с.
- Гамель И. Х. Описание способа взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и других, в коем изложены начало и успехи сего способа в Англии, во Франции и в других странах, и подробно изъяснены правила и порядок употребления онаго в училищах. – СПб.: типография Императорского Воспитательного дома, 1820.
- Ганнушкин П.Б. Избранные труды / П.Б. Ганнушкин // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 26–35.
- Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с
- Гаряев П.П. Волновой геном / П.П. Гаряев. – М. : Изд. "Общественная польза", 1994. – 280 с.
- Гафитулин М.С. Методика оценки творческой деятельности и получения новизны // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 7. – С.103–108.
- Гегель Г. Наука логики.– М.: Мысль, 1970, т. 1.
- Гегель Г. Сочинения в 14 т. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1959. – Т. 4. – С. 139..
- Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958.
- Гегель Г. Энциклопедия философских наук в 3-х т. – М.: Мысль, 1971–1974.
- Гейзенберг В. Смысл и значение красоты в точных науках // Вопросы философии. – 1979. – № . – С. 49–60
- Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
- Гейзенберг В. Шаги за горизонт. – М.: Прогресс, 1987. – 368 с.
- Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.
- Гетманова, А. Д. Логика. Для педагогических учебных заведений. – 5-е изд. – М.: «Добросвет», 2002. – 472 с.;
- Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М., 2015. – 352 с.
- Гиппиус, С. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств Текст. / С. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.
- Гиренок, Ф. И. Клиповое сознание / Ф. И. Гиренок. – М.: Проспект, 2016. – 256 с.
- Гладкова В.М. Акмеологія і катаболія: теоретичні аспекти / В.М.Гладкова, С.Д. Пожарський // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 97-102.
- Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У.Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
- Глендсдорф П. Теромидинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуаций / П. Глендсдорф, И. Пригожин. – М. : Мир, 1973. – 280 с.
- Глушков В. М. Кибернетика. Вопросы теории и практики. – М.: Наука, 1986. – 488 с.
- Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.
- Гогоулан М. С. Попрощайтесь с болезнями. Опыт собственного излечения по системе Ниши. – Минск: Мыжд. кн. дом., 1996. – 302 с.
- Годлевская, Е. В. Стратификация графической формы представления технической информации по степени абстрактности / Е. В. Годлевская, В. В. Лихолетов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т.5. – № 2. – С. 38-43.
- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер.с фр. / Ж. Годфруа; Ред. Г.Г. Аркелов – М.: Мир, 1992. Т. 1. – 496 с.; Т. 2. – 491 с.
- Голдмен Д. Многообразие медитативного опыта / Д. Голдмен. – К.: София, 1993. – 137 с.
- Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.
- Голицын Г.А. Рефлексия как фактор развития // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 54-60.
- Голмен Д. Многообразии медитативного опыта. – Киев: София, 1993. – 137 с.
- Голосовкер Л.Э. Логика мифа / Л.Э. Голосовкер. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – 217 с.
- Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
- 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.

- Гончаренко С.У. Фундаментальность професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
- Горбовский А. А. Загадки древнейшей истории. – М.: Знание, 1971.
- Горбовский А. А. Пророки и прозорливцы в своем отечестве. – М.: Прометей, 1990. (102 с.)
- Горбовский А. А., Семенов Ю. С. Забытые страницы истории. – М.: Мысль, 1988. (286 с.)
- Гордеева А.В., Лабас Ю.А. Одноклеточные альтруисты // Новая цивилизация. Междисциплинарный научно-практический сборник. – Самара, 2007. – С. 70-84.
- Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – С. 79.
- Горин С., Огурцов С. Соблазнение. – М., 2001. – 258 с.
- Границкая, А.С. Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
- Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1988. – 565 с.
- Грегори Р. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. - М., 1970. – 192 с.
- Грегори Р. Л. Разумный глаз. – М., 1972.
- Григорьева Т. П. Синергетика и Восток / Т.П. Григорьева // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90–102.
- Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология в 3-х т. Т. 3. – М.: Мир, 1990–1993. – 376 с. – С. 263.
- Гриндер Д. Формирование транс: Пер. с англ. / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: Каас, 1994. – 272 с.
- Гриндер Дж., Бэндлер Р. Структура магии. – М., 1995. – 520 с.
- Гриндер М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.
- Гриндер М. НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера / М. Гриндер, Л. Ллойд. – М., 2001. – 307 с.
- Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.
- Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
- Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.
- Гроф С. Космическая Игра. Пер. с англ. Ольги Цветковой. – М.: Издательство Трансперсонального Института, 1997. – 256 с.
- Гроф С. ЛСД Психотерапия / Станислав Гроф. (Самиздат, доступна в Интернете.)
- Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.
- Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. – М., 1992. – 312 с.
- Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ, 1994. – 240 с.
- Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М. : Изд. ИТП, 1994. – 342 с.
- Гроф С. Холотропное сознание. – М.: Трансперс, ин-т, 1996. – 248 с.
- Гроф С., Халифакс Ж. Человек перед лицом смерти / Станислав Гроф, Жоан Халифакс. — Институт научной информации по общественным наукам РАН, 1995. — С. 76. — 301 с.
- Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.
- Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.
- Гурангов В. А., Долохов В. А. Курс начинающего волшебника: учебник везения. – Спб.: Питер, 2000. – 192 с.
- Гурангов В.А. Технология успеха: сам себе волшебник / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – Спб.: Питер, 2000. – 192 с.
- Гурвич А. Г. Теория биологического поля. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Гурвич А.Г. Избранные труды. – М.: Медицина, 1977. – 351 с.;
- Гуревич А.Е., Исаев Д.А., Понтак Л.С. Физика. Химия. 5-6 классы. – М.: Дрофа, 2011. – 192 с.
- Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб.: Наука-Ювента, 1998. – 315 с.
- Гюнтер-Шелльхаймер Э. К сожалению, это не все творчество А. С. Макаренко // Материалы Международного Макаренковского семинара "А. С. Макаренко и мировая педагогика". Полтава, 8–10 апреля 2002.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск, 1992. – 112 с.
- Давыдовский И. В. Геронтология / И.В. Давыдовский. – М.: Медицина, 1966. – 300 с.
- Давыдовский И. В. Методологические основы патологии / И.В. Давыдовский // Вопросы философии. – 1968. – № 5. – С. 84-95.
- Давыдовский И.В. Приспособительные процессы в патологии / И.В. Давыдовский // Вестник АМН СССР. – 1962. – № 4. – С. 27–37.
- Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
- Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Изд. МГУ, 1989. – С. 26–27, 126.
- Данилюк, А.Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании: (Опыт теоретической дидактики) : дис. . канд. пед. наук / А.Я. Данилюк. Ростов н/Д., 1997. – 232 с.
- Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
- Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос.университет, 1976. – 118 с.
- Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с.
- Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – Амстердам-Киев: изд. АПУ, 1996. – 151 с.
- Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. / Л.А. Демина. – М., 2006. – 63 с.
- Демьянов В.В. Эвалектика ноосферы. – Новороссийск: НГМА, ч.1, 1995, 384 с.; ч.2, 1999, 896 с.; ч.3, 2001. – 880 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.
- Деркач А. А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А. А. Деркач, Г. С. Михайлов. – М.: МПА 1998. – 148 с.
- Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
- Деррида Ж. Московские лекции / Ж. Деррида. – 1990. – Свердловск, 1990. – 234 с.
- Деррида Ж. О грамматологии / Пер. с франц. и вступ. статья Автономовой Н. С. / Ж. Деррида. – М.: ad Manginem, 2000. – 511 с.
- Джан Р. Г., Данн Б. Дж. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. – М.: Объединенный институт высоких температур РАН, 1995. – 288 с.
- Джан Роберт Г., Данн Бренда Дж. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. М., Объединенный институт высоких температур РАН, 1995.; Проект "Глобальное сознание" (Global Consciousness Project). <http://www.noosphere.princeton.edu>
- Джарвис Д. С. Мед и другие естественные продукты. – Бухарест, 1981. – 127 с.
- Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Наука, 1993. – 432 с.
- Джемс У. Психология. – М., 2011. – 318 с.
- Джеффри Мишлав. Корни сознания. София, 1995.
- Джонсон Д. У. Тренинг общения и развития Текст. / Д. У. Джонсон. – М.: Прогресс, 2001. – 248 с.
- Диденко Б. А. Сумма антропологии (кардинальная типология людей) / Б. А. Диденко. – М., 1993. – 62 с.
- Диденко Б. А. Хищная власть. Зоопсихология сильных мира сего / Б. А. Диденко. – М.: ТОО "ПОМАТУР", 1997. – 125 с.
- Диденко Б. А. Хищная любовь. Сексуальность нелюдей / Б. А. Диденко. – М., 1998. – 86 с.
- Диденко Б. А. Цивилизация каннибалов. Человечество как оно есть / Б. А. Диденко. – М.: МП Китеж, 1996. – 160 с.
- Дильман В. М. Четыре модели медицины / В. М. Дильман. – Л.: Медицина, 1987. – 287 с.
- Дирак П. Лекции по квантовой теории поля. – М.: Мир, 1971. – 244 с.
- Дмитриева Л. П. "Тайная доктрина" Елены Блаватской в некоторых понятиях и символах. – Магнитогорск: Амрита-Урал, 1994. Часть 1. – 389 с.; Часть 2. – 625 с. – с. 64–66; часть 3. – 642 с.
- Дмитрук М. А. Вдохновение по заказу? / М. А. Дмитрук. – М.: Знание, 1989. – 65 с.
- Дмитрук М. А. Вдохновение по заказу? – М.: Знание, Научно-популярная серия "Знак вопроса". – № 8, 1989. – 48 с.
- Докинз Ричард. Эгоистичный ген = The Selfish Gene / Переводчик: Н. Фомина. – Мир, 1993. – 501 с.
- Долин А. О., Долина С. А. Патология высшей нервной деятельности. – М.: Высш. школа, 1972. – 384 с.
- Дольник В. Р. Этологические экскурсии по запретным садам гуманистич. // Природа. – 1993. – № 1
- Дольник В. Р. Демографический взрыв глазами биолога // Знание – сила. – 1990. – № 3.
- Доман Г. Гармоничное развитие ребенка (Как развить умственные и физические способности ребенка) / Пер. с англ. – М., 1996.
- Доман Г. Дошкольное обучение ребенка (Как дать ребенку энциклопедические знания. Как обучить ребенка математике. Как научить ребенка читать) / Пер. с англ. – М., 1995.
- Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994.
- Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) – К.: Знания, 2005. – 324 с.
- Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.
- Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. О. Е. Лебедевой. – М., 2003.
- Дорошкевич А. Народная математика // Е. В., № 8, 1929. – С. 152–167.
- Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
- Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии : от понимания к технологии: учеб. пособие / Л. Я. Дорфман. – М.: Academia, 2005. – 287 с.
- Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
- Дорфман Л. Я. Современные исследования многоаспектности Я / Л. Я. Дорфман // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 122–140.
- Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. в 30 т. – М., 1972–1987.
- Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в 12-ти томах. – М.: "Правда", 1982.
- Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.
- Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности / А. П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.
- Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Сваминко, 1989. – 280 с.
- Дубров А. П. Когнитивная психофизика : Основы / А. П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
- Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности / А. П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.
- Дульнев Г. Н., Крашенюк А. И., От синергетики к информационной медицине. – СПб: Институт биосенсорной психологии, 2010. – 168 с.
- Дульнев Г. Н. В поисках Тонкого мира. Психокинез, телепатия, телекинез: факты и научные эксперименты / Г. Н. Дульнев. – М. Весь, 2004. – 288 с.

- Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.
- Дьяченко В. К. Организованная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989.
- Дьяченко В. Обучение по способностям // Народное образование. – 1994. – № 2-3.
- Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. – 1994. – № 4.
- Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. – Красноярск, 1984.
- Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989.
- Дьяченко В.К. Организационные формы обучения и их развитие // Советская педагогика. – 1985. – № 9.
- Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 236 с.
- Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 2003 – 192 с.
- Дьяченко В.К. Устав новой школы Российской Федерации // Народное образование. – 1996. – № 1.
- Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с.
- Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с франц. и послесл. А.Б. Гофмана / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1991. – 575 с.
- Дюркгейм Э. Социология образования / Пер с фр. Т.Г. Астаховой. Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев / Э. Дюркгейм. – М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.
- Евин И.Л. Синергетика мозга и синергетика искусства. – М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2005. – 108 с.
- Енисеев, М.К. Научные основы интеграции знаний и усвоения изучаемого материала в процессе связи его с известным школьникам : автореф. дис. . д-ра пед. наук / М.К. Енисеев. Казань, 1996. – 31 с.
- Еремеев В.Е. Чертеж антропокосмоса. – 2-е изд., доп. – М.: АСМ, 1993. – 383 с.
- Еременко А. М. История как событийность. В 2-х т. / А.М. Еременко. – Луганск: РИО ЛАВД, 2005. – Т.1. – 544 с.; т.2. – 496 с.
- Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.
- Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
- Ефименко В.Ф. Методологические проблемы фундаментализации и гуманитаризации образования / В.Ф. Ефименко // Проблемы теории и практики гуманитаризации высшего образования. – Владивосток, 1993. – С.18–25.
- Ефимов Б. Школьникам о карикатуре и карикатуристах. – М.: Просвещение, 1978. – 186 с.
- Євтух М. Постнекласична педагогіка: філософсько-методологічне осмислення наукового концепту // М. Євтух, Ю. Пелех, А. Матвійчук / Освіта для сучасності – Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна", Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів мед. ун-тів Європи ; редкол. В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало Ф. Шльосек (заст. голови) Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – С. 104–117.
- Жан-Поль Пригитовительная школа эстетики.– М.: Искусство, 1981. – 448 с.
- Жеребилов Г. Ю. Оправдание человека. Метаморфоза сознания и поиск путей // Полигнозис. – 1998. – № 1. – С. 48–59.
- Жигаринцев В.В. Жизнь без границ / В.В. Жигаринцев. – СПб.: ООО "Золотой век", ООО "Диамант", 2000. – 736 с.
- Жижилкин И. Д. Инверсия. – М.: Изд-во МЦНМО, 2009. – 72 с.
- Житникова Т.Л., Поливанова Е.А. Анекдоты, пословицы и поговорки в помощь психологу в наркологии. – М: Фонд НАН, 2001. – 232 с.
- Жог В. И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.
- Жуковская Н. Л. Ламаизм и ранние формы религии. – М.: Наука, 1977. – 199 с.
- Журавлёв Г.Е. Структура эксперимента по вероятному прогнозированию // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека/ Под ред. И.М.Фейгенберга, Г.Е.Журавлёва. – М.: Наука, 1977. – С.22-36.
- Журнал "Знание – сила", 1985. – № 1. – С. 49.
- Журнал Московской патриархии, 1977, с. 60
- Завадская Е. В. Эстетические проблемы живописи старого Китая. – М.: Искусство, 1975. – С. 215.
- Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. СПб: "Альянс Дельта", 2003. – 284 с.
- Загвязинский В. И. . Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- Загвязинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Методология педагогики. Сборник статей. Выпуск 4 / Ред. сост. В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1997. – С. 50–57.
- Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. "Педагогика и психология" / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
- Загвязинский В.И. О противоречиях становления целостности учебного процесса / В.И. Загвязинский // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. – Волгоград, 1986. – С. 9–11.
- Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М: Педагогика,1987. – 120 с.
- Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И.Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
- Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.,2005. – 234 с.

- Загвязинский, В.И. Внутрпредметная интеграция педагогического знания / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 45-50.
- Загвязинский, В.И. Развитие педагогического творчества учителей / Загвязинский Владимир Ильич. – М.: Изд-во общества Знание, 1986. – 40 с.
- Заде П. А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 34–56.
- Зазыкин В.Г. Проблема кризиса в акмеологии // В.Г.Зазыкин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 1 (13). – С. 82-90.
- Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106
- Зайцев Н.А. Сенсация? Трудно поверить? / Н.А. Зайцев // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 34–45.
- Закон Мэрфи: Мерфология – общая и частная; Принцип Питера, или Почему дела всегда идут вкривь и вкось / Л.Дж.Питер; Пер.с англ. – Мн.: ООО "Попурри", 1999. – 352 с.
- Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.
- Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов // Вопросы психологии, № 6, 1974. – С. 20–27.
- Заренков Н.А. Теоретическая биология (Введение). М.: Изд-во МГУ, 1988. – 526 с.
- Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: Мгу, 1988. – 213 с.
- Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 247 с.
- Зачепиский Р.А. Симптоматические методы и патогенетическая система психотерапии и психокоррекции / Р.А. Зачепиский // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – С.208-230.
- Зверев, И.Д. Междпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.
- Звоников В. М., Стрельченко А. Б. Изменение некоторых психических и моторных функций человека при моделируемой доминантности полушарий головного мозга внушением в гипнозе // Аппаратура и методы исследования деятельности оператора. – М.: Наука, 1989. – С. 101–106.
- Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. / Э.Д.Зеер, А.М.Павлова, Н.О.Садовникова. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 188 с.
- Зельдович Я. Б. Теория вакуума, быть может, решит задачу космологии // Успехи физических наук. Вып. 3, т. 133, 1981.
- Зельдович Я.Б. Рождение Вселенной из ничего / Я.Б. Зельдович // Сборник. Вселенная, астрономия, философия. – М., МГУ, 1988. – С. 39-40.
- Землянский В.В., Воронков А.Г. Векторы интеграции в профессиональном образовании [Текст] / В.В. Землянский, А.Г. Воронков // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 7. – С. 44 – 46.
- Зеньковский В. Основы христианской философии. Христианское учение о мире. – Париж, 1964. – Т. 2.
- Зимняя И. А Ключевые компетентности – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35-38.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. / И. А. Зимняя. –[Изд. втор. доп. испр. и пер.] М. : Логос, 2004. – 273 с.
- Зиновьев А.А. Глобальный человек. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2003. – 448 с.
- Зиновьев А.А. Запад. – М.: ЦП, 2000. – 509 с.
- Зиновьев А. А. Куммунизм как реальность. Кризис коммунизма. – М.: Центрполиграф, 1994. – 495 с.
- Зиновьев А. А. Очерки комплексной логики. Пол ред. Е А Сидоренко. – М: Эдиториал УРСС, 2000. – 560 с
- Зиновьев А.А. Феномен западнизма. - М.: Центрполиграф, 1995. - 461 с.
- Ибука М. После трех уже поздно. – М.: Просвещение, 1992. – 213 с.
- Иваницкий А. М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания / А. М. Иваницкий // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 93–104.
- Иваницкий А.М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний / А.М. Иваницкий // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – Вып. 2. – С. 209–225.
- Иваницкий Г.Р. Стратегия научного поиска и исследование автоволновых процессов в распределенных средах / Г.Р. Иваницкий // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. – М., 1986. – С. 69–83.
- Иванов А.Ю. Притчи и истории для тренера и консультанта. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.
- Иванов В. В., Топоров В. Н. Инвариант и трансформации в мифологических и фольклорных текстах // Аделюк Е. С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 179 –185.
- Иванов В. И. Родное и вселенское / Сост., вступит. ст. и прим. В. М. Толмачева. М.: Республика, 1994. – 428 с.
- Иванов Вяч. Вс. К семиотической теории карнавала как инверсии двоичных противопоставлений // Труды по знаковым системам, вып. 8. – Тарту, 1977. – С. 45–65.
- Иванов Вяч. Вс. Очерки по истории семиотики в СССР. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
- Иванов Вяч. Вс. Семиотические и культурологические аналогии фонологизации // Вторичные моделирующие системы. – Тарту, 1979. – С. 3–5.
- Иванов Вяч. Вс. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Сов. Радио, 1978. – 179 с.
- Иванов Вяч. Вс., Топоров В. Н. Исследование в области славянских древностей. – М.: Наука, 1974. – 240 с.
- Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.

- Иванов, Е.А. Логика: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство БЕК, 2001. – 368 с.;
- Иванова И.В. Концепция деятельности «Школы талантов»: [Учеб.-произв. центр профтехобразования №1 г.Харькова] / И.В.Иванова // Проф. освіта: теорія і практика. – 1999. – №2. – С. 147 – 149.
- Иванова Л.А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова. – СПб.: Центр педагогической информации, 1998. – 200 с.
- Иванов-Муромский К.А. Нейро-электроника, мозг, организм / К.А. Иванов-Муромский. – К.: Наукова думка, 1984. – 174 с.
- Ивин, А.А. Логика. Учебное пособие. – М.: Знание, 1997. – 240 с.;
- Ивкин А. В., Нагорная Л. К. Жизнь и смерть в философии Н. Ф. Федорова // Ак-Кем, №1, 1994.– С. 49.
- Ивлев Ю.И. Логика. Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1999. – 272 с.;
- Идлис Г.М. Основные черты наблюдаемой астрономической Вселенной как характерные свойства обитаемой космической системы // Известия Астрофизического института АН Казахской ССР. – 1958. – Т. VII. – С. 39-54.
- Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.
- Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – 560 с.
- Ильин И.А. Путь к очевидности // Ильин И.А. Религиозный смысл философии. М.:ООО "Издательство АСТ", 2003. – С. 343–526.
- Имянитов Н.С. Повторения при эволюциях // Философия и общество. – Выпуск №3 (55). – 2009. – С. 78-101.
- Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>
- Интеграционные процессы в науке и развитие педагогики проф техобразования: Метод, разработки / сост. А.П. Беляева; Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1986. – 24 с.
- Интеграция общественных, естественных и технических наук: основные проблемы и тенденции. Научно-аналитический обзор / Под ред. Б.Г. Юдина. – М.: Наука, 1987. – 312 с.
- Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013.
- Історія світової та української культури: Підруч. для вищ. зак. освіти / В.А.Греченко, І.В.Чорний, В.А.Кушнерук, В.А.Режко. – К: Літера, 2000. – 364 с.
- Казачова, Н.В. Русская публицистика в социально-философском осмыслении приоритетных глобальных проблем / Н.В. Казачова; Науч. ред. проф. Д.Е. Фролов. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 172 с.
- Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с.
- Казначеев В. П., Спиринов Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.
- Казначеев В.П. Живое вещество и проблемы космогонии // Ноосфера – 91. Первая конф. "Ноосфера. Взгляд в XXI век", 24-26 октября 1991. – СПб., 1991.
- Казначеев В.П., Казначеев С.П. Адаптация и конституция человека. – М.: Наука, 1986. – 120 с.
- Казначеев В.П., Трофимов А.В. Очерки о природе живого вещества и интеллекта на планете Земля: Проблемы космопланетарной экологии. – Новосибирск: Наука, 2004. – 312 с.
- Как построить свое "Я" – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
- Каку Митио. Будущее разума = The Future Of The Mind. The Scientific Quest To Understand, Enhance, And Empower The Mind. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2015. – 502 с.
- Калашников Максим, Русов Родион Сверхчеловек говорит по-русски – АСТ, Астрель, 2006. – 640 с.
- Каленикин С. Космос как смысл бытия // Наука и религия. – 2000. – № 8. – С. 4-7.
- Калиновский П. П. Переход: Последняя болезнь, смерть и после. – М.: Новости, 1991. – 192 с.
- Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма // <http://www.synergetic.ru/science/sinergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>
- Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. – М.: Знание, 1990.
- Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.; М.: Просвещение, 1999. – 227 с.
- Камю А. Бунтующий человек: Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
- Кандыба Д.В. Управляемый медитативный аутотренинг // Д.В. Кандыба, В.М. Кандыба. – СПб., 1994. – 165 с.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, – 1990. – 144 с.
- Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1987. – 148 с.
- Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И.Кант. – СПб. : Наука, 1999. – 471 с.
- Кант И. Критика чистого разума // Соч.: В 6-ти т. М.: Мысль, 1964, т. 3. – 793 с. – С. 287.
- Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
- Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.
- Каптен Ю. Л. Основы медитации. – Самара: Индекс, 1993. – 380 с.
- Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г.Кара-Мурза. – К.: Оріани, 2000. – 488 с.
- Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Психотерапия и психокоррекция как методы психологической помощи // Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – С. 153-164. – 480 с.
- Карвасарский Б. Д. Неврозы. 2-е изд. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
- Карманова И. Г. Эволюция сна. – Л.: Наука, 1977. – 174 с.
- Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.

- Карнап Р. Значение и необходимость. – М.: Ин. лит., 1959. – 398 с.
- Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М.: Прогресс, 1989. (288 с.); 1990. (720 с.)
- Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить / Д. Карнеги. – М.: Оникс, 1994. – 134 с.
- Карпенко М. Вселенная Разумная. – М., 1992. – 400 с.
- Каругати Ф. Культура сверстников и научение: влицине теории социокогнитивного конфликта на объяснение конструкции когнитивного инструментария / Ф. Каругати, П. Селлери // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. – М.: Инноватор-Bennett College, 1966. – С. 49-45.
- Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 68–69.
- Кастанеда К. Путешествие в Икслан. Интервью с К. Кастаньеды / Пер. с англ. – М.: Миф, 1992. – 239 с.
- Кастанеда К. Учение дона Хуана. Отдельная реальность. Путешествие в Иксланд. – СПб.: София, 1993. – 352 с.
- Кастанеда К. Учения Дона Хуана. Путь знания индейцев яки / К. Кастанеда. – К.: Ковчег, 1992. – 295 с.
- Каструбин Э. М. Реальность и магия высшего разума. – М., 1996. – 352 с.
- Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла". – М.: КСП, 1995. – 215 с.
- Каструбин Э. М. Ключ к тайнам мозга / Э. М. Каструбин. – М.: Триада, 1995. – 239 с.
- Кафка Ф. Избранное: Сборник: Пер. с нем. / Сост. Е. Кацевой; предисл. Д. Затонского. – М.: Радуга, 1989. – 576 с.
- Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена / С. Кацуки. – Киев: Рефл-бук, 1993. – 336 с.
- Качалов А. В. Функциональная характеристика педагогической импровизации в формировании творческой самостоятельности будущих учителей // Интернет-журнал "Мир науки" 2017. – Том 5, – № 2 // <http://mir-nauki.com/PDF/59PD MN217.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
- Кедров Б. М. Классификация наук. Прогноз К. Маркса о науке будущего. – М.: Мысль, 1985. – 543 с.
- Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития 2-е изд., стереотип. (Серия: "Из наследия Б. М. Кедрова"). – М.: Изд. Едиториал УРСС, КомКнига, 2006. – 152 с.
- Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1961. – 147 с.
- Кедров Б. М. О синтезе наук // Вопросы философии. – 1973. – № 3. – С. 77–90.
- Кедров Б. М. О теории научного открытия // Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – С. 23-94.
- Кедров Б. М. Логика научного открытия как логика установления новой истины // Разум и культура. Труды франко-советского коллоквиума. – М.: МГУ, 1983. – С. 122-1284.
- Кедров Б. М. О творчестве в науке и технике. – М.: Наука, 1987. – 192 с.
- Кедров Б. М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б. М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 18-19.
- Кизима В. В. Бытие как тотальность // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ. 17824, 05.01.2013
- Кизима В. В. Ландшафтная сущность Бога или "божественная" природа ландшафта? // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 2003. № 10. – С. 4-27.
- Кизима В. В. Татоллогические аллюзии // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 20-131.
- Кизима В. В. Культурно-исторический процесс и проблема рациональности / В. В. Кизима. – Киев: Наукова Думка, 1985. – 214 с.
- Кирилов, В. И., Старченко, А. А. Логика: Учебник для юридических вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2000. – 256 с.
- Кирлиан В. Х., Кирлиан С. Д. В мире чудесных разрядов / Сост. В. А. Лотоцкая. - Изд. 3-е. 00 Краснодар: ООО "Просвещение-Юг", 2009. – 145 с.
- Кирлиан С. Д., Кирлиан В. Х. Высокочастотные разряды в электрическом поле конденсатора: фотографирование токами высокой частоты, высокочастотная электронно-ионная оптика. Изд. 2-е., доп. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2003. – 200 с.
- Клайн М. Математика. Утрата определенности. – М.: Мир, 1983. – 434 с.
- Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. – 384 с.
- Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190.
- Клизовский А. И. Основы миропонимания новой эпохи. – Минск: Мога-Н-Вида-НБ, 1996. – 815 с.
- Кликс Ф. Пробуждающееся мышления. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с.
- Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
- Климчук В. О. Розвиток внутрішньої мотивації / В. О. Климчук // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75–78.
- Кнебель, М. О. Поэзия педагогики. – М.: Всероссийское театральное общество, 1976. – 526 с.
- Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
- Князева Е. Н. Интуиция как самодостраивание / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 98–114.
- Князева Е. Н. Основания синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
- Князева Т. С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска / Т. С. Князева // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 4. – С. 57–69.
- Кобозев Н. И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления / Н. И. Кобозев. – М.: Изд. МГУ, 1971. – 195 с.

- Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
- Коджаспирова Г. М. Педагогіка: учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
- Козлов Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения Текст. / Н. И. Козлов. – Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
- Козлов Н.И. Философские сказки для обдумывания життя, или Веселая книга о свободе и нравственности / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 432 с.
- Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 48–51.
- Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.
- Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168–179.
- Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85–93.
- Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.
- Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
- Козырев Н. А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении. – Пулково, 1958. – 232 с.
- Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95–111.
- Колесина К.Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе : дис. . канд. пед. наук / К. Ю. Колесина. Ростов н/Д., 1995. – 197 с.
- Колесников А.С. Свободомыслие Бертрана Рассела / А.С. Колесников. – М.: Мысль, 1978. – 133 с.
- Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с.
- Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79-89.
- Колісник В.М. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. Швидше навпаки // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 103-112.
- Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.В.Первина. – М.: Педагогика, 1985.
- Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. – СПб., 2004. – 207 с.
- Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2009. – 704 с.
- Кон И. С. Ребёнок и общество: историко-этнографическая перспектива – М., 1988.
- Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 256 с.
- Конечный М. Психология в медицине / М. Конечный, М.Боухал. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с.
- Коновалов В.Ф., Отмахова Н.А. Особенности межполушарных взаимодействий при запечатлении информации. // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
- Кононович К.Ю. Притчи тренера или Искусство слов попадать прямо в сердце. – СПб.: Речь, 2010. – 160 с.
- Копытин, А. И. Юмор в искусстве и арт-терапии: феноменология, диагностика, защитно-адаптивные возможности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – №4(15). - URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 10.09.2017).
- Коран, прим. к Суре 12 № 870, с. 710
- Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени док. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.
- Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика : попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) / Д.И. Корнющенко. – М. : Изд-во Московского психолого-социального инст-та, 2003. – 608 с.
- Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С.18-25.
- Коростелева А.А. Особенности интеграции духовно-нравственного образования в различные учебные дисциплины // Практическая психология образования XXI века: проблемы и перспективы. Духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: сб. науч.статей и материалов X-й Всероссийской научно-практической конференции: под общ.ред. И.М. Ильичевой, Р.В. Ершовой. – Коломна: Московский государственный обласной социально-гуманитарный институт, 2012. – С. 99-104.
- Коротков К.Г. Энергия наших мыслей : Как наши мысли влияют на окружающую реальность / Константин Коротков. – М.: Эксмо, 2009. – 352 с.
- Коротков Маслова Н.В. Ноосферное образование. Пособие для учителя. Издание 3-е. –Симферополь: Доля, 2012. – 289 с.
- Корсак К.В. О болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>
- Косарев А.Ф. Философия мифа: Мифология и ее эвристическая значимость: Учеб.пособие для вузов. – М.; СПб., 2000. – 346 с.
- Костюченко С.В. К аксиоматике Целого и Системы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17096, 12.12.2011
- Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 201.

- Кошкиненко И. В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кошкиненко Ирина Васильевна; [Место защиты: Моск. гуманитар. ун-т]. – Москва, 2012. – 23 с.
- Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 400 с.
- Красноперов О. В., Панченко А. Л. Соотношения функциональной асимметрии мозга, влияющие на субъективную характеристику сна, и психологические свойства личности // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 78–83.
- Кривдина И.Ю. Интеграция как фактор формирования общетрудовых с/х умений у учащихся VI-VII классов сельских школ в процессе трудовой подготовки : автореф. дис. . канд. пед. наук / И.Ю. Кривдина. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с.
- Кривов Ю. И. "Экология человеческого развития Ури Бронфенбренера" // Педагогика. – № 8, 1998. – С. 100–105.
- Крипке С. А. Семантический анализ модальной логики. I. Нормальные модальные исчисления высказываний // Фейс Р. Модальная логика.– М. , 1974.– С. 254–303.
- Криппнер С. Сновидения и творческий подход к решению проблем / С. Криппнер Дж. Диллард. – М., Издательство Трансперсонального Института, 1997. – 140 с.
- Криппнер С., Диллард Д. Сновидения и творческий подход к решению проблем / Пер. с англ. – М.: Изд. Трансперс. инст, 1997. (256 с.)
- Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.
- Кротов В.Г. Массаж мысли. Притчи, сказки, сны, парадоксы, афоризмы. – М.: Совершенство, 1997. – 178 с.
- Кротов В.Г. Словарь парадоксальных определений. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1995. – 480 с.
- Крылова, Н.В. Интеграция как важная составляющая; учебного процесса / Н. В; Крылова // Химия в школе. 1997. – № 1. – С. 21 - 26,
- Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.
- Кудаев М.Р. Дидактический материал для самоподготовки к аттестации по педагогике. Учебное пособие / М.Р. Кудаев. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 240 с.
- Кудаев М.Р. Дидактический материал для самоподготовки к аттестации по педагогике. Учебное пособие / М.Р. Кудаев. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 240 с.
- Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
- Кузанский Н. Избранные философские сочинения. – М., 1937. – С. 293–294.
- Кузанский Н. Об ученом незнании // Антология мировой философии в 4-х т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1970.
- Кузнецов Виктор, Бумеранг Ноосферы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16065, 08.09.2010
- Кузнецов О.Л., Большаков Б.Е. Учебник XXI века: Устойчивое развитие: научные основы проектирования в системе природа-общество-человек. – Санкт-Петербург-Москва-Дубна, 2001. – 616 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.
- Кузнецов, О.Л., Большаков, Б.Е. Устойчивое развитие: универсальный принцип синтеза естественных, технических и социальных знаний// Сборник трудов кафедры устойчивого инновационного развития Университета "Дубна" [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.uni-dubna.ru/departments/sustainable_development/Portal/collected_articles_2007/, свободный. – 2007. – 34 с.
- Кузнецов, О.Л. Устойчивое развитие: синтез естественных и гуманитарных наук / О.Л.Кузнецов, П.Г. Кузнецов, Б.Е. Большаков. – М.: Ноосфера, 2001. – 282 с.
- Кузовкин А.С., Семенов А.Е. Неопознанные объекты: досужие вымыслы или реальность? – М.: Знание, 1990. – 48 с.
- Кузьмин М. В. Экстатическое время // Вопросы философии. – 1996. - № 2. – С. 72.
- Кулагин, П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П.Г. Кулагин. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
- Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок. – М., 2000. – 312 с.
- Куликова Н.Г. Ноосферное образование – педагогическая система, открывающая путь к высшему потенциалу надсистемы познания / Н.Г. Куликова Н.В.Маслова // Периодическая система Общих законов познания и постижения. – М.: Инст-т холодинамики, 2007. – С. 158–163.
- Кумпф Ф. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с.
- Кумпф Ф., Оруджев З. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с.
- Курмышев Г.В. Влияние природосообразного образования на здоровье учащихся / Г.В. Курмышев // Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества: Мат. XXI Межд. Науч.-практ.конф. – Севастополь: Изд-ль Кручинин Л.Ю., 2007. – С.121–125.
- Куртышева М. Дети Индиго – будущее человечества / М. Куртышева. – СПб: Питер, 2008. – 208 с.
- Кустов Ю.А. Психофизиология и диалектика интеграции знаний // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: психологический аспект / Свердл. инж.-пед. ин-т, Свердловск, 1990. В. 2. с. 17-20.
- Кустов Ю.А., Кустов Ю.Ю. Интеграция как педагогическая проблема / Ю.А. Кустов, Ю.Ю. Кустов // Интеграция в педагогике и образовании. – Самара, 1994. – С. 7 –17.
- Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 10-12.
- Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура /В.А. Кутырев //Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 10-12.
- Кучерова Е.В. Проблема развития самосознания в дошкольном возрасте // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста / под ред. Л.А. Парамонова, Г.Г. Кравцова. – М., 1987. – 242 с.

- Кучин Владимир, Нанодерма – умное чрево строителя Ноосферы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.24106, 24.12.2017
- Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.
- Кэрролл Ли, Тоубер Джен. Дети "Индиго". – К. : София, 2005. – 288 с.
- Кюри П. Избранные труды. Перевод с французского Н.Н. Андреева, И.Г. Русакова, К.Н. Шапошникова и Л.С. Сазонова. Редакция и примечания Н.Н. Андреева и Л.С. Сазонова. – Москва – Ленинград: Наука, 1966. – 400 с.
- Лаберж С. Осознанное сновидение. Практика осознанного сновидения. – К.: София, 1996. – 288 с.
- Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с.
- Лазарев С. Н. Диагностика кармы. Кн. 1–7. – СПб.: Изд. Ак. Парапсихологии, 1993–2001. – Кн. 1. – 156 с.; кн. 2. – 352 с.; кн. 3. – 160 с.; кн. 4. – 206 с.; кн. 5. – 288 с.; кн. 6. – 248 с.; кн. 7. – 256 с.
- Лазарева Н.Ф. Коррекция кармы. Чистая карма. – СПб: Изд. Ак. Парапсихологии, 1996. – 160 с.
- Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе). – Новосибирск, 1993. – 420 с.
- Лайтман Михаэль, Хачатурян Валерия Судьбы человечества. Каббала о всемирной истории. – LKPublishers, 2011. – 304 с.
- Лао-Цзы. Трактат о Пути и Потенции / Лао-цзы // Антология даосской философии. – М.: Тов. "Клышников-Комаров и К", 1994. – С.23–65.
- Ласло Э. Рождение слова – науки – эпохи (глава из книги "Век бифуркации") // Полис. – 1993. – № 2. – С. 20-34.
- Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 165 с.
- Леви В. Л. Искусство быть собой: Индивидуальная психотехника. – М.: Знание, 1991. – 253 с.
- Леви В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1977. – 215 с.
- Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
- Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 337 с.
- Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 603 с.
- Левин К. Психологическое поле / К. Левин // Психология социальных ситуаций. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. (Серия "Хрестоматия по психологии"). – СПб.: Питер, 2001. – С. 37–41.
- Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: Наука, 1985. – 536 с.
- Леви-Стросс К. Из книги "Мифологичное. I. "Сырое и вареное" / К. Леви-Строс // Семиотика и искусствометрия. – М.: Мир, 1972. – С. 25–49.
- Леви-Стросс К. Структура мифов / К. Леви-Стросс // Вопросы философии. – 1970. – № 7. – С. 152–164.
- Левичев О. Ф. Закон сохранения информации в дидактике / О. Ф. Левичев // Школьные технологии. – 2009. – № 6. – С. 34-42.
- Левичев О. Ф. Теоретическая модель синтетического сознания личности. // Школьные технологии. – 2011. – № 3. – С. 54-68.
- Левичев О.Ф. Категория синтеза в науке, философии и образовании // Грани эпохи. – 2012. – № 49. – <http://grani.agnisage.net/articles12/4914.htm>
- Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. – М.: Генезис, 2003. – 207 с.
- Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
- Лейметс К.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – С. 43.
- Лелотт Ф. Решение проблемы жизни: Христианское мировоззрение. – Брюссель, 1959. – 390 с.
- Леонгард К. Акцентуированные личности. – К.: Вища школа, 1981. – 392 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность, Сознание, Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 386 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. – 352 с.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
- Леонтьев Д.А. О диспозиционно-смысловом механизме отношений личности // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. – СПб, 1994. – Т. 133. – С 55–62.
- Леонтьева Э.В. Карл Орф / Э.В. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.
- Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41–48.
- Ликанов С. Я и НЕ Я / С. Ликанов // Московский психологический журнал. – 2009. – № 12. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s15.shtml>
- Лима-де-Фариа А. Эволюция без отбора. Автоэволюция формы и функции. – М.: Мир, 1991. – 445 с.
- Линяете Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Просвещение, 1975.
- Лисичкин В.А., Шелепин Л.А., Боев Б.В. Закат цивилизации или движение к ноосфере (экология с разных сторон). – М.: "ИЦ-ГАРАНТ", 1997. – 352с.
- Литвак М. Е. Психологическое яйкидо. – Ростов-на-Дону, 1992. (64 с.)
- Литвак М. Е. Я: алгоритм удачи. — Ростов-на-Дону, 1994. — 103 с.
- Литература Древнего Востока. Иран, Индия, Китай: (Тексты). – М.: Изд-во МГУ, 1984.– 350с.
- Лиферов, А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании : -автореф. дис . д-ра пед. наук / А.П. Лиферов. – М., 1997. – 50 с.

- Лихолетов В.В. Использование пословиц в качестве учебных ситуаций в обучении // Вестник ЮУрГУ. – 2007. – № 6. – С. 69-73.
- Лихолетов В.В. Анекдот и карикатура в системе средств обучения технологиям творчества // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 5 <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN517.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
- Лихолетов В.В. Использование карикатуры и пословиц для контроля знаний студентов // Методика вузовского преподавания: Тезисы 3-й межвуз. науч.-метод. конф. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – С.124-126.
- Лихолетов В.В. Методические особенности свертывания учебной информации в процессе преподавания дисциплин с обширной фактографией // Методика вузовского преподавания: мат-лы VI межвуз. науч.-практ. конф. (30-31 окт. 2003 г.). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С.61–70.
- Лихолетов В.В. О будущем университетского образования в свете теории развития творческой личности Г.С.Альтшуллера // Современные проблемы и средства повышения качества университетского образования: тез. докл. юбил. регион. науч.-практ. конф. (11-12 дек. 2003 г.). – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. –С.8–15.
- Лихолетов В.В. Опыт оценивания творческих способностей абитуриентов на основе имитационных задач типа «да-нет» // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С.180–185.
- Лихолетов В.В. Освоение технологий постановки и решения задач посредством имитационных игр «да-нет» // Методика вузовского преподавания: мат-лы 4-й межвуз. науч.-метод. конф. (31окт-1 нояб. 2000 г.). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – С.30–33.
- Лихолетов В.В. Парадоксальные определения как адекватный инструментарий формулирования понятий в сфере технологий творчества // Методика вузовского преподавания: мат-лы 5-й межвуз. науч.-метод. конф. 30-31окт. 2001 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, Ч.І. 2001.– С.159–168.
- Лихолетов В.В. Подготовка кадрового резерва предприятий: психолого-педагогические проблемы / В.В. Лихолетов, М.С. Нуриева // Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – С. 35-44.
- Лихолетов В.В. Понятийный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму анекдота: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 61 с.
- Лихолетов В.В. Понятийный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму карикатуры: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 87 с.
- Лихолетов В.В. Понятийный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму анекдота: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 61 с.
- Лихолетов В.В. Свернутая модель законов развития систем // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 35-40.
- Лихолетов В.В. Управленческая гуманитарология или роль пословицы в образовании // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 111-113.
- Лихолетов В.В., Завьялов К.Я. Юмор как эффективное средство интенсификации обучения // Подготовка управл. кадров в XXI веке: мат-лы V всерос. науч.-практ. конф. (20-22 дек. 2007 г.). – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – С.65–70.
- Лихолетов, В.В. Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 288 с.
- Лобок А. Слово, язык, творчество // Народное образование. – 1998. – № 5. – С.162-167.
- Лобок А. Вероятностное образование // Народное образование. – 1995. – № 10, 1996. – №1.
- Лобок А. Вероятностное образование : екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии. – 1997. – №3. – С. 12–24.
- Лобок А. Детская жизнь в стихотворном размере // Первое сентября. - 1995. - № 57.
- Лобок А.Н. Антропология мифа. Екатеринбург: БКИ, 1997. – 688 с.
- Лозанов Г. Суггестология.– София: Наука, 1971. – 346 с.
- Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МГПИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977. – С. 45–78.
- Лозко Г. Велисова книга як пам'ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1999. – № 11 (513). – С. 47.
- Лойшен, А. Психологический тренинг умений Текст. / А. Лойшен. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.
- Лолаев Т. П. О “механизме” течения времени // Вопросы философии, № 1, 1996. – С. 55.
- Лосев А. Ф. История античной философии в конспективном изложении. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
- Лосев А. Ф. Типы отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149–170.
- Лосев А. Ф. Философия имени. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с.
- Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
- Лосев А.Ф. Вещь и имя. Самое само. – М.: Изд-во Олега Абышко, 2008. – 576 с.
- Лосский В. Н. “Мрак” и “свет” в познании Бога // Журнал Московской патриархии, № 9, 1968. – С. 61–65.
- Лосский В. Н. Догматическое богословие // Богословские труды, сб. 8. – М., 1972. – С. 155–156.
- Лосский В. Н. Искушение и обожение // Журнал Московской патриархии, № 9, 1967. – С. 65–72.
- Лосский В.Н. Догматическое богословие: Троичная терминология. – М., 1997. – 278 с.
- Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Республика, 1991. – 368 с.
- Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культуры: язык культуры и проблемы переводимости. – М., 1987. – 234 с.
- Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман // Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПб., 2000. – С. 150–392.
- Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис, 1992. – 272 с.
- Лотман Ю.М. Статьи по типологии культуры / Ю.М. Лотман. – Тарту. : Изд. ТГУ, 1971. – 110 с.

- Лук А. Н. Стимулирование творческой активности: Обзор зарубежных исследований // Вестник АН СССР, 1978. – № 3. – С. 113.
- Лук А.Н. Мышление и творчество. – Политиздат, 1976. –144 с.
- Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с.
- Лукьянец В. С. Постмодернистское мышление – мышление XXI века? // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239–257. (340 с.)
- Лунева, О. В. Социально-психологический тренинг. Мастер-класс Текст. / О. В. Лунева. – М., 2002. – 72 с.
- Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд. МГУ, 1979. – 320 с.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1973. – 373 с.
- Лурия А.Р., Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии. Под ред. Ж.М. Глозман, Д.А. Леонтьева, Е.Г. Радковской. – М.: Смысл, 2003. – 431 с.
- Лысенко В.С. Ноосферная педагогика. Очерки телеологии и аксиологии ноосферного образования. – М.: MAGERIC, 2012. Часть первая. – 190 с.
- Лысенко И.В. Взгляд на некоторые аспекты тринитарной полемики // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.23547, 13.07.2017
- Лысенкова С.Н. Жизнь моя – школа, или Право на творчество. – М.: Новая школа, 1995.
- Лысенкова С.Н. Когда учиться легко. – М.: Педагогика, 1985.
- Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988.
- Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. – М.: Школа-пресс, 1997.
- Льюис Кэрролл, перевод Яхнина. Л. Кэрролл. К. Грэм, П. Треверс / Алиса в Стране Чудес. Алиса в Зазеркалье. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС Гранд, 2003. – 541 с.
- Людвиг З. Гете. – М., 1965. – 570 с.
- Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
- Майерс Д. Социальная психология /Пер. с англ. - СПб, 1998. - 688с.
- Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т. 1. – С. 311.
- Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Сост. М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов; Редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов и др.; Т. 1-8. – М.: Педагогика, 1983--1986. Т. 1 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. -- 1983. -- 386 с. Т. 2 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1983. – 512 с. Т. 3 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1984. – 512 с. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1984. – 400 с. Т. 5 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1985. – 336 с. Т. 6 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1985. – 384 с. Т. 7 / Сост.: Л. Ю.; Гордин, А. А. Фролов. – 1986. – 320 с. Т. 8 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1986. – 335 с.
- Макаренко А. С. Про "взбунт" // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.
- Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1972. – 335 с.
- Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
- Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемендик. – 2-е изд., перераб. доп. / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
- Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Соч. в 7-ми томах. – М.: Педагогика, 1957. – Т. 1. – 581 с.
- Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с.
- Макаренко А.С. Про комуністичне виховання / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1978. – 343 с.
- Макашев А. М. Ву-шу. / А. М. Макашев, С. Э. Эдиян. – Л.: Политехника, 1991. – 397 с.
- Макашев А. М., Эдиян С. Э. Ву-шу.– Л.: Политехника, 1991.– 397 с.
- Максимова С.Л. Образовательная практика и образовательное знание: дис. ... доктора филос. наук: 09.00.01/ Максимова Светлана Анатольевна / Екатеринбург: Изд. УГУ, 1999. – 245 с – С. 68.
- Максимова, В.Н. Междисциплинарные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.**
- Макшанов, С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика Текст.: [монография] – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
- Малинин Г. А., Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. – М.: Прометей, 1993. – 176 с.
- Малявин В. В. Китайская военная стратегия. – М.: ООО "Издательство Астрель", 2002. – 282 с.
- Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. – М.: Моск. школа полит. исследований, 2000. – 416 с.
- Мамигонова Т.Д. Дидактическая основа технологии интенсивного обучения / Под ред. Т.И.Шамовой. – 1993.
- Мандельштам Л. И. Лекции по теории колебаний. – М.: Наука 1972. – 470 с.
- Манн Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960. – Т. 5. – 694 с.
- Марквард К. Г. Развивающая система подготовки специалистов. – М.: Знание, 1981. – 36 с.
- Маркес Г. Г. Сто лет одиночества. – М.: Правда, 1986. – С. 383–402.
- Марков М. А. О природе материи. – М.: Наука, 1976. – 216 с.
- Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 508 с.
- Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А. Б. Орлов // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- Мартынов А. В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – С. 105.
- Мартынюк В. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012
- Марутаев М.А. Гармония как закономерность природы / М.А. Марутаев //Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – С.130–233.

- Маслова Н.В. Концепция экспериментального исследования на тему "Воспитание учащихся через природосообразное образование и экологическую безопасность" / Н.В. Маслова, Г.В. Курмышев // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С. 19–23.
- Маслова Н.В. Ноосферное образование. Пособие для учителя. Издание 3-е. – Симферополь: Доля, 2012. – 289 с.
- Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутмана, Н.Мухиной; послесл. Е.П.Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.
- Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
- Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, 1997. – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
- Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.
- Материал для бесед с маленьким детьми. Выпуск I. Пособие для детских садов. Времена года. Фрукты. Овощи. Гиацинт. Приготовление игрушек / Составлено сотрудниками общества "Детский труд и отдых" под редакцией Л. К. Шлегер и С. Т. Шацкого. – М.: Грамотей, 1913. – 32 с.
- Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
- Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
- Меженко Ю.С. Опорные конспекты на уроках языка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. – 1990. – № 1-12.
- Мельник И.А. Осознание пятой силы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16686, 28.07.2011
- Мельник И.А. Осознание пятой силы. – Москва, Издательский дом "Фолиум", 2010. – 180 с.
- Мельник С. И. Некоторые проблемы гипнопедии в связи с интенсификацией процесса обучения иностранным языкам // Лингвистика и методика в высшей школе. – М., 1967. – С. 194–202.
- Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избр. психол. тр. / под ред. Е. Д. Божович. – М.; Воронеж: Ин т практ. психологии: МОДЭК, 1998. – 448 с.
- Мень А. Истоки религии. – Брюссель: Depot Legal, 1991. – 428 с.
- Мень А. Сын человеческий. – М.: Правда, 1991. – 416с.
- Меняев А.Ф. Учебная работа в техническом вузе: Учебное пособие по курсу "Педагогические и психологические основы организации учебного процесса в высшей школе". – М.: Изд-во МЭИ, 1992. – С. 116.
- Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М.; Воронеж, 2009. – 544 с.
- Метелкин А. Школа Щетинина. Фото отчет. http://www.lubinka.ru/article/sk_schet/Shetinin.htm
- Мид Дж. Избранное. – М., 2009. – 290 с.
- Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
- Мизун Ю. Г. Наше здоровье и магнитные бури / Ю.Г. Мизун, В.И. Хаснулин. – М: Знание, 1991. – 191 с.
- Мизун Ю.Г. Космос и здоровье / Ю.Г. Мизун, П.Г. Мизун. – М.: Знание, 1984. – 144 с.
- Миртов А.В. Сочинение в школе. Уроки коллективного творчества // Литература в школе. 1996. – № 6.
- Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Н.В.Очеретяна, О.М. Дмитренко. // Мистецтво та освіта. – №№ 1-3. – 2012. – С. 110-135.
- Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.
- Михайленко, О. И. Путь к популярности и успеху Текст.: программа групповых занятий с элементами акмеологического тренинга, методические рекомендации, диагностика / О. И. Михайленко. – Нальчик: КБГУ, 2007. – 146 с.
- Михеев А.В. Квантово-информационная концепция сознания и реальности. – СПб., 2011. – 44 с.
- Мичелл Дж. Феномены книги чудес / Дж. Мичелл, Р. Ричард. – М.: Политиздат, 1988. – 294 с.
- Мишлав Джеффри. Корни сознания. София, 1995.
- Мкртчян М. Коллективный способ обучения // Математика в школе. – 1990. – №6.
- Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм // Вопросы философии. 1991. – № 3. – С. 3-28.
- Моисеев Н.Н. Козволюция человека и биосферы: кибернетические аспекты // Кибернетика и ноосфера. – М.: Наука, 1986. – 160 с.
- Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987. – 304 с.
- Моисеев Н.Н. Козволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза // Экология и жизнь. – 1997. – № 2–3. – С. 32–43.
- Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.
- Молчанов А.М. Термодинамика и эволюция // Колебательные процессы в биологических и химических системах. – М.: Наука, 1967. – С. 292-308.
- Молчанов Ю.Б. Парадокс Ейнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности / Ю.Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1983. – № 3. – С. 14–24.
- Монро Р. А. Путешествия вне тела. – Новосибирск: Наука, 1993. – 259 с.
- Монтень Мишель Опыты. Избранные произведения в 3-х томах. Том 2. Пер. с фр. – М.: Голос, 1992. – 560 с.
- Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання наприкладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / В.Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с.
- Морен Э. Утраченная парадигма: природа человека / Э. Морен. – К.: КАРМЭ-СИНТО, 1995. – 240 с.
- Морозов В.П. Исследование способности человека к восприятию инверсированной во времени речи / В.П. Морозов // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 61–68.
- Морозов Л. Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.
- Морозов В.Д. О диалектическом отрицании и отрицании отрицания / В.Д. Морозов // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 132.

- Морозова С. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Яворского и его учеников / Сост. О. Апраксина / С.Морозова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 113-120.
- Мостепаненко А. М. Космологические антиномии Канта и проблема диалектического противоречия // Вестник Лен. универ, № 11, 1970.
- Моуди Р. Дальнейшие размышления о жизни после жизни. – К.: София, 1996. – 224 с.
- Моуди Р. Жизнь до жизни. Жизнь после жизни. – К.: София, 1994. – 352 с.
- Моуди Р. Жизнь после жизни. – СПб., Эльба, 1990.
- Моуди Р., Перри П. Воссоединение. Общение с потусторонним миром. – М.: София, 2006. – 240 с.
- Мудрик А. В. Обобщение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагог. общ-во России, 2001. – 374 с.
- Мун Л.Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа / Л.Н. Мун // Институт Художественного Образования Российской Академии Образования. Электронный научный журнал "Педагогика искусства". – № 2. – 2008. – С. 111-121.
- Муравьева М. Высшее образование невысокого качества // Наука и технологии РФ. 28.11.2008. URL: <http://www.ucheba.ru>Все статьи>8292.html>
- Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М., 2012. – 656 с.
- Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.)// Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.
- Надеждин А. В., Колгашкин А. Ю., Тетенова Е. Ю. Аудиторские наркотики — миф или реальность // Наркология. – 2013. – № 1. – С. 53-65.
- Назаретян А.П. "Столкновение цивилизаций" и "Конец истории" // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С. 140-146.
- Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии/ Изд.2, испр./ Синергетика в гуманитарных науках. – М.: ЛКИ, 2008. – 256 с.
- Назаретян А.П. Истина как категория мифологического мышления. (Тезисы к дискуссии). // Общественные науки и современность. – 1995. – №4. – С. 105-108.
- Назаретян А.П. Катастрофы и нравственность. Интервью / А.П. Назаретян// Общественные науки и современность. – 1992 – №1 – С. 90-103.
- Назаретян А.П. Постулат "субъективной рациональности" и опыт теоретической реконструкции потребностно-целевой иерархии человека // Ученые записки Тартуского гос. ун.-та. Вып. 714: Теория и модели знаний. Труды по искусственному интеллекту. – Тарту: Изд.-во ТГУ, 1985.
- Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги. // Общественные науки и современность, 1997, №2. – С. 91-98.
- Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. Синергетика – психология – прогнозирование: Пособие для вузов. – 2-е изд. Перераб., доп. - М.: МИР, 2004. – 367 с.
- Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология / А.П. Назаретян М.:ПЕР СЭ, 2001. – 239 с.
- Найсен У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найсен. – М.: Прогресс, 1981. – С. с. 147-178.
- Налимов В. В. Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков). – М.: Наука, 1974. – 146 с.
- Налимов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.
- Налимов В. В., Дрогалина Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал, т. 5, № 6, 1984. – С. 111–122
- Налимов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налимов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.
- Налимов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налимов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.
- Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
- Намазбаева Ж.И. История, состояние и тенденции развития современной психологии. – Алматы, 2014. – 152 с.
- Нарский И. С. Западноевропейская философия XIX века. – М., 1976. – С. 168.
- Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с.; Ч. 2. – 352 с.
- Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
- Ниеми П. Интенсивность стимула и анализ когнитивных процессов // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 44-53.
- Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С.3–10.
- Никитин А.В. Механистическое понимание логики // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17252, 24.01.2012 <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/1928-nik.pdf>
- Никитин А.В. Понимание логики. // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17625, 20.08.2012 <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161989.htm>
- Никитин Б. П., Никитины Резервы здоровья наших детей . – М.: Физкультура и спорт. – 1990. – 221 с.
- Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. - М., 1990.
- Никитин В. Н. О продлении жизни. – К., 1962. – 48 с.
- Никитина Э. К. Управление качеством воспитания в системе подготовки современного специалиста / Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Т. 4. – М.: МГПИ, 2006. – 484 с.

- Николаенко Н.Н. Взаимодействие полушарий мозга в процессе восприятия и обозначения цвета / Н.Н. Николаенко // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985.– С. 47–57.
- Новая философская энциклопедия: В 4 томах / Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. – М.: Мысль, 2010. – 744 с. / 634,[2]с. / 692,[2]с. / 736 с.
- Ноосфера и человек. Труды семинара "Человек за Ноосферу" (1984-1988 г.г.). – М.: ИНТО, типография Академии МВД СССР, 1991. – 364 с.
- Ноосферное образование в евразийском пространстве. Том восьмой: Ноосферное образование как механизм становления Ноосферной России: коллективная научная монография (на основе материалов VIII Международной научной конференции «Ноосферное образование в евразийском пространстве», состоявшейся 6–7 декабря 2018 года в Смольном институте РАО в Санкт-Петербурге) / Под науч. ред. Заслуженного деятеля науки РФ, председателя СПБО и ФС РКО, президента НОАН, вице-президента ПАНИ А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2018. – 588 с.
- Норбеков М. С. Опыт дурака, или ключ к прозрению. Как избавиться от отчков. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2001. – 252 с.
- Норбеков М. Уроки Норбекова: дорога в молодость и здоровье / М. Норбеков, Ю. Хван. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
- Норбеков М. Фотина Л. Дорога в здоровье и молодость. – М., 1995. – 240 с.
- Ноубель Дэвид. Осмысливая современность. - К, 1998. - 447с.
- Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с.; О реакции вещества на внешний необратимый процесс / Лаврентьев М.М., Еганова Е.А., Луцет М.К., Фоминых С.Ф. // Докл. АН СССР. – Т. 317. – № 3. – 1991. – С. 635–639.
- Нюдюрмагомедов, А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании : дис. . докт. пед. наук / А.Н. Нюдюрмагомедов. Ростов н/Дону, 1999. – 365 с.**
- 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.
- О часе смертном. Христианское отношение к смерти: духовные чтения. – М.: Воскресенье, 1990.
- Обухов В. Л. Сущность триадической формы закона отрицания отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 57.
- Обухов В. Л., Сальников В. П., Алябьев З. С. Реалистическая философия: Учебник. – СПб.: СПГАУ, СПбУ МВД России, Химиздат, 1999. – 544 с.
- 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.
- Овчаров А.А. Еволюція організацій у суспільстві, що змінюється // 36. Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2000. –№2-5. – С. 82-93.
- Оглоблин А.К. Некоторые аспекты традиционной социализации детей у яванцев // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. – М.: «Наука». Главная редакция восточной литературы, 1988. – 191 с. – С.5-38.
- Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Субъект, познание, деятельность. – М.: Педагогика, 2002. – С. 296-328.
- Ожигова Л.Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : дис. ... д-ра психол. наук. – Краснодар, 2006. – 431 с.
- Окороков В. Геометрические закономерности трансформации хаоса (к проблеме взаимосвязи движения и точки) // Sententiae. Наукові праці Спільки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства). – 2007. – Спецвипуск № 1. Випадковість в сучасному світі: діалог науки, релігії, культур. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2007. – С. 81-93.
- Олехнович, М. Обучающий юмор / М. Олехнович, Н. Костицын // Top-Manager. – 2006. – № 1(56). – <http://top-manager.ru> (26/02/2006).
- Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы.– Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>;
- Омельяновский М. Э. Диалектика в современной физике. – М.: Наука, 1973. – С. 182.
- Опыт С.Т. Шацкого и современность (к 125-летию со дня рождения). Сборник статей. – Обнинск, 2003. – 124 с.
- Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 2002. – 272 с.
- Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Терия метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68-81.
- Осипов А. И. Основное богословие. – М.: Изд. Прав. кн., 1994. – 138 с.
- Основы психології / За заг.ред. О.В. Киричука, ВА. Роменця. – К.:Либідь, 1995. – С.114-115.
- Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
- Остер Григорий. Вредные советы. Книга для непослушных детей и их родителей. Издательство: 1995, "РОСМЭН"
- Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение. – Минск: ООО "Попурри", 2000. – 528 с.
- Осухова Н. Г. Между Я и Мы: психологический тренинг самосознания и самовыражения учителя / Н. Г. Осухова. – Астрахань, 1995 –120 с.
- Охатрин А. Ф., Татур В. Ю. Микрелептонная концепция // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15243, 21.04.2009.
- Ошо (Раджниш) Оранжевая книга / Ошо (Раджниш). – М.: Ипа, Трил, 1993 – 176 с.
- Павилёнис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. – М.: "Мысль", 1983. – 286 с.
- Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
- Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

- Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 53–60.
- Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И.П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 264 с.
- Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.
- Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с.
- Панин В.Е. Новая область физики твердого тела / В.Е. Панин В.Е. / Известия ВУЗов. Физика. – 1987. – № 1. – С. 3-8.
- Панин Л. Е. Биохимические механизмы стресса. – Новосибирск: Наука, 1983.
- Паркин М. Сказки для коучинга: Как использовать сказки, истории и метафоры в работе с отдельными людьми и с малыми группами / Пер. с англ. - М.ООО "Изд-во"Добрая книга", 2007. – 304 с.
- Паркин М. Сказки для управления изменениями. Как использовать сказки для развития людей и организаций / Пер. с англ. - М.ООО "Изд-во"Добрая книга", 2007. - 240 с.
- Паскаль Б. Мысли. – М., 1994. – 346 с.
- Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
- Пахальян, В. Э. Групповой психологический тренинг Текст.: учеб. пособие для вузов (УМО) / В. Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
- Пацюков В. Сценарий рождения материи. Беседа с физиком Г. Шиповым // Знание – сила. – 1995. – № 7. – С. 32-43.
- Пачатанатра / Пер. с санскрита А.Я. Сыркина. – М.: Изд-во АН СССР, 1959.–373 с.
- Педагогика толерантности. – Киев, 1997. – № 1–2. – С. 124–125.
- Педагогическая психология: Учебное пособие / Под.ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.
- Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987.
- Пелех Ю. В. Постнекласична педагогіка: спроба теоретичної експлікації / Ю. В. Пелех, А. В. Матвійчук // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (Спецвипуск 10). – Слов'янськ, 2012. – С. 190–200.
- Пелипенко А. А. Искусство в зеркале культурологии – СПб.: Нестор-История, 2009. – 318 с.
- Пелипенко А. А. Искусство в зеркале культурологии – СПб.: Нестор-История, 2009. – 318 с.
- Пелипенко А.А. Дуалистическая революция и смыслогенез в истории. Самара-Иерусалим-Москва, – 2007. – С. 145-204.
- Пелипенко А.А. Импликативный мир и культура. Часть 1//Личность. Культура. Общество. 2010. Том XII. Вып.3. (№ 57-58). С.57-70.
- Пелипенко А.А. Проблема трансперсональности и трансцендирования в свете гипотезы психосферы. Часть 1 // Личность. Культура. Общество. 2009. том. XI. Вып. 2 (№ 48-49). – С. 152-165.
- Пелипенко А.А. Проблема трансперсональности и трансцендирования в свете гипотезы психосферы. Часть 2 // Личность. Культура. Общество. 2009. Том XI. Вып.3. (№ 50). – С.137-151.
- Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.
- Перницкий С.И. Пословицы и поговорки в ТРИЗ // Журнал ТРИЗ. – 1990. – № 1.2. – С. 62-63.
- Перницкий С.И. Приемы устранения противоречий в пословицах // Журнал ТРИЗ. – 1992. – № 3.1. – С. 69-73.
- Петракович Г.Н. Естественный и искусственный гипобиоз у человека // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17392, 27.03.2012
- Петров А. Ключ к сверхсознанию. – М.: Культура, 1999.
- Петров А. Н. Сотворение мира. Спаси себя. – М.: Изд-во А. В. Калашникова, 2001. – 430 с.
- Петров М. А. Симультанность в искусстве. Культурные смыслы и парадоксы. – М.: Издательство "Индрик", 2010. – 176 с.
- Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992.– 220 с.
- Петрова, М.В. Интеграционные процессы в формировании технологической культуры школьников : дис. . канд. пед. наук / М.В. Петрова. – Махачкала, 2000. – 222 с.**
- Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
- Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И.Петрушин. – М.: ТОО "Пассим", 1994. – 302 с.
- Петрушин, С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе Текст. / С. В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2002. – 252 с.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Наука, 1969. – 289 с.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., нов. ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова / Ж. Пиаже. – СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. – 527 с.
- Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: РПА, 1996.
- Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>
- Пичугин С.С. Интегративный подход к построению образовательного процесса как условие развития творческих способностей младших школьников : автореф. дис. . канд. пед. наук / С.С. Пичугин. – Уфа, 2003. – 24 с.
- Планк М. Религия и естествознание // Вопросы философии. – 1990. – № 8. – С. 25-36.
- Платон. Собр. соч. в 4-х т. – М.: Мысль, 1994. – Т.3. – С. 436-437/
- Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693.

- Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. М.Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
- Подласый И.П. Педагогика : в 3 кн. Кн.1 / И.П.Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 578 с.
- Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека / С.Д. Пожарский. – СПб.: Изд-во "ЛЕМА", 2013. – 266 с.
- Поиск новых идей: от озарения к технологии / Г.С.Альшуллер, Б.Л.Злотин, А.В.Зусман, В.И.Филатов. – Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1989. – 381 с.
- Поиски смысла/ Авт.: А.П.Алхименко и др. – СПб., 2004. – 346 с.
- Полак Л.С. Вариационные принципы механики, и их развитие и применение в физике / Л.С. Полак. – М.: Физматгиз, 1960. – 600 с.
- Поливанова Н.И., Рывина И. В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2.
- Поликарпов В. С. Феномен "жизнь после смерти". – Ростов н /Д.: Феникс, 1995. – 576 с.
- Поликарпов В. С., Поликарпова В. А. Феномен человека – вчера и завтра. – Ростов н/Д., 1996. – 576 с.
- Попов В.П., Крайнюченко И.В. Глобальный эволюционизм и синергетика ноосферы. Ростов на Дону: СКНЦ ВШ, 2003. – 194 с.
- Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 15-24.
- Порудоминский В. «Пословицы русского народа» Владимира Даля // Народное образование. – 2001. – № 2. – С.60-61.
- Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). – М.: Мысль, 1974. – 255 с.
- Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. Издание второе, дополненное и исправленное. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
- Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе" // Народное образование в СССР: Сб. док. 1917-1973.
- Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
- Правдивцев В. Кто управляет человечеством // Совершенно секретно. – 1999. – № 6. – С. 25-33.
- Правдивцев В.Л. Эти загадочные зеркала... Взаимодействие человека с зеркалами. – М.: Изд-во РИЦ МДК, 2002. – 580 с.
- Праведы. Древнее священное знание северных волхвов. – М.: Белые альвы, 2005. – 624 с.
- Практикум по социально-психологическому тренингу Текст. / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
- Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. М.: «Прогресс», 1975.
- Перевод с английского Я. Н. Даниловой и Е.Д. Хомской, под редакцией и с предисловием действительного члена АПН СССР А.Р. Лурия. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/38704>.
- Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1994. – 232 с.
- Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.
- Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
- Проблемы общей теории перевода. – Таллин: Валгус, 1988. – С. 31-33.
- Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с. – С. 164.
- Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.
- Пропп В. Я. Фольклор и действительность // Аделюк Е. С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 173-178.
- Профессиональное саморазвитие молодого педагога: практикум / авт.-сост. Л. Р. Шафигулина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 100 с.
- Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. Учебное пособие. – М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
- Пряжникова Е. Ю. Профорентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заве-дений / Е.Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 496 с.
- Пряхин М.Н. О классовой борьбе в вузе // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.18046, 28.05.2013
- Психогимнастика в тренинге Текст. / под ред. Н. Ю. Хрящёвой. – СПб.: Изд-во Речь, Институт тренинга. – 2002. – 256 с.
- Психоделическая психотерапия по Грофу // Психотерапевтическая энциклопедия. – С.-Пб.: Питер : Б. Д. Карвасарский, 2000.
- Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
- Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения Текст.: учеб. пособие / авт.-сост. Т. Я. Бука. – М. Я. Митрофанова. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 128 с.
- Психология науки / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. – М.: Изд-во "Флинта", 1998. – 321 с.
- Психотерапия и духовные практики. – Минск: Вида-Н, 1998. – 320 с.
- Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис.... канд психол. наук / 19.00.01. – Омск, 2006. – 182 с.
- Пузиков, В. В. Технология ведения тренинга Текст. / В. В. Пузиков. – СПб: Изд-во Речь, 2005. – 224 с.

- Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.
- Радъярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радъярд. – М.: Ваклер, 1995.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ. ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Райков В.Л. Биоэволюция и совершенствование человека. Гипноз, сознание, творчество, искусство. – М.: Грааль, 1998. – 648 с.
- Райков А. Л. Роль гипноза в ситуации психологических условий творчества, "Психологический журнал", 1983. – № 1. – С. 106-115.
- Райков В.Л. Искусство, Сознание, эволюция. – М.: МИД "Синергия", 2004. – 280 с.
- Райков В.Л. Понимание психотерапии в новой теории сознания. – М., 2001. – 218 с.
- Райков В.Л. Эволюционный рационализм (искусство, сознание, психотерапия). – М., 2003. – 324 с.
- Райх В. Сексуальная революция. СПб.; М., 1997.
- Райх В. Психология масс и фашизм. Пер. с англ. – Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. – 382 с.
- Райх В. Функция оргазма. Пер. с нем. – СПб., – М.: Универ. кн., 1997.
- Раокриом. Загадки белой магии. – Житомир: Олеса, 1993.
- Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.
- Рахматшаева, В. А. Быть в гармонии с собой и другими: метод, руководство по овладению техникой синтонического общения / В. А. Рахматшаева. – Астрахань, 1993. – 64 с.
- Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М., СПб. Еврознак. –2004. – 416 с.
- Революция – искусство – дети. Материалы и документы. Часть 1. 1917-1923 / Сост. Н. П. Старосельцева. – 2-е, дораб. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
- Рерих Е. И. Основы буддизма. – СПб . 1992. – 55 с.
- Рерих Е. У порога нового мира. – М.: Междунар. Центр Рерихов, 1993.– 167с.
- Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Межд. центр Рерихов, 1994. – С. 111.
- Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості. – Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 424 с.
- Рич В. Будущее надо изобрести, или Третья возможность барона Мюнхгаузена // Химия и жизнь, 1987. – № 3. – С. 71-72.
- Рогожкин В. Ю. Бытие & Закон. Онтология. – 2004 // <http://ideabank.narod.ru/old.html>.
- Рогожкин В.Ю. Эниология. – М., 2000.
- Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М.: Мысль, 1978. – 196 с.
- Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй/ Пер. с итал. Ю.А.Добровольской. – М.: Прогресс, 1978. – 213 с.
- Роджер Р. Хок. 40 исследований, которые потрясли психологию. СПб.: Прайм Еврознак, 2003. – 416 с.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
- Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
- Роджерс К. О групповой психотерапии: Пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
- Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
- Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
- Розен Р. Принцип оптимальности в биологии / Р. Розен. – М.: Мир, 1969. – 216 с.
- Роллан Р. Жизнь Рамакришны. Жизнь Вивекананды / Р. Роллан. – Киев, 1991. – 344 с. Каптен Ю.Л. Основы медитации / Ю.Л. Каптен.– Самара: Индекс, 1993. – 380 с.
- Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.
- Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.
- Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.
- Романовський О.Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О.Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 132–138. – С. 134.
- Ротенберг В. С. Адаптивная функция сна. Причины и проявления ее нарушения. – М., 1982.
- Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984.
- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
- Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В.Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 193 с.
- Роуз Серафим. Будущее России и конец мира // Свет Печерский. – К.: Изд. Киево-печ. Лавры, 1990. – С. 4–9.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л Рубинштейн. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – 328 с.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб., 2012. – 288 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.
- Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987.

- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Рудестам, К. Групповая психотерапия Текст. / К. Рудестам. – СПб., Питер, 2000. – 384 с.
- Рундквист Д. В. Об одной общей закономерности геологического развития. Материалы к совещанию "Общие закономерности геологических явлений". Вып. 1. – Л., 1965. – С. 79-90.
- Рундквист Д. В. Эволюция рудообразования во времени. Геологическое строение СССР. Т. V. – М.: Недра, 1969. – С. 303-332.
- Русалов В. М. Пол и характер // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 6. – С. 55-64.
- Русские дети: иллюстрированная энциклопедия – СПб.: Искусство-СПб, 2006. – 566 с.
- Русские пословицы и поговорки / под ред. В.И. Аникина. – М.: Худож. лит., 1988. – 203 с.
- Русский космизм: Антология философской мысли. / Сост. Семенов С.Г. Грачевой А.Г. / - М.: Педагогика – Прес, 1993. – 368 с. – С. 174.
- Русское детство XIX-XX вв.: культурно-антропологический словарь. – Т. 1, 2. / Составитель С. Б. Борисов — СПб.: Дмитрий Буланин, 2012. – 1632 с.
- Рыбаков В. Влияние непрерывного освещения животных на суточный ритм профилиративной активности их организмов / В. Рыбаков / Журнал общей биологии. – 1979. – Т. 11. – № 5. – С. 98-105.
- Рыбалка В. В Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир Изд-во ГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
- Рывин, А. Г. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. / А. Г. Рывин. – Л.: ЛГУ. – 1990. – 59 с.
- Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю.Г. Рычков / Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 164-171.
- Рьюз М. Философия биологии. М.: "Прогресс" 1977. – 275с.
- Рьюз М. Эволюционная этика: здоровая перспектива или окончательное одряхление? // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С.34-52.
- Рьюз М., Уилсон Э. Дарвинизм и этика // Вопросы философии. – 1987. – № 1. – С. 94-108.
- Садовиков Н. В. Фундаментализация современного вузовского образования // Педагогика. – 2005. – №7. – С. 49-54.
- Салмина Л.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988.
- Самольский Р. Кто мы такие? Гены, наше тело, обществом М.: Издательство "Альпина нон-фикшн", 2018. – 290 с.
- Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. –С. 259.
- Сафроний, иеромонах (Сахаров). Старец Силуан. – Франция, 1948. – 207 с.
- Сахаров Б. Открытие третьего глаза. – К.: Пресса України, 1993. – 256 с.
- Сахно В.А., Время как "посредник" // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.21513, 04.12.2015
- Светлов А.В., Благословенная простуда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17626, 20.08.2012
- Свядош А. М. Неврозы / А. М. Свядош. – М.: Медицина, 1982. – 368 с.
- Седов Е.А. Информационные критерии упорядоченности и сложности организации // Системная концепция информационных процессов. М.: ВНИИСИ, 1988. – С. С. 37-46.
- Седов Е.А. Эволюция и информация / Е.А. Седов. – М.: Наука, 1976. – 232 с.
- Секретан Ш. Цивилизация и вера. – М., 1900. – С. 347.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для вуз. и ин-ов повыш. квалиф.]. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
- Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.
- Селевко Г.К., Тихомирова Н.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы. – Ярославль, 1990.
- Селезнева О.В. Динамика становления когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самосознания на протяжении подросткового и юношеского возрастов : дис. ... канд. психол. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 196 с.
- Селиванова Любовь Васильевна. Психолого-акмеологические особенности развития личности успешного предпринимателя (На материалах исследований по Чувашской Республике) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Ульяновск, 2004. – 271 с.
- Селье Г. На уровне целого организма. Перев.с англ. – М.: Мир, 1972. – 122 с.
- Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. Перев.с англ. – М.: Медицина, 1960.
- Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.
- Селье Г. Стресс без дистресса. – М: Прогресс, 1979. – 123 с.
- Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога / Е. М. Семенова. – М., 2002. – 224 с.
- Семечкин, Н. И. Психология социального влияния Текст. / Н. И. Семечкин. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
- Сергиенко П.Я., Симметрия-асимметрия трехмерного пространства и алгоритмы ее математического моделирования // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17995, 17.04.2013
- Серёгина М.А. Архетипы, мифологемы и их отражение в пословицах и поговорках // Психология и соционика межличностных отношений. – 2012. – № 7. – С. 28-37.
- Серз У., Серз М. Ваш ребенок. Все, что вам нужно знать о вашем ребенке с рождения до двух лет. – Москва, Крон-пресс корона, 1994; OCR Палек&Aligator, 1998. –
- Серииков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Серииков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Госиздат, 1947. – 647 с.
- Сидоров В. Семь дней в Гималаях // Москва. – 1982. – № 8. – С. 3-111.
- Сикевич З. В., Крокинская О. К., Поссель Ю. А. Социальное бессознательное. – СПб.: Питер, 2005 – 267с.

- Симаков Ю. Г. Живые приборы. – М.: Знание, 1986. – 176 с.
- Симонов П. В. Кортиково-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.
- Симонов П. В. Избранные труды в 2 томах. Том 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. – М.: Наука, 2004. – 437 с.; Том 2: Природа поступка. – М.: Наука, 2004. – 309 с.
- Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Симонов П. В. Созидующий мозг. Нейробиологические основы творчества. – М.: Наука, 1993. – 111 с.
- Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с..
- Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
- Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.
- Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.
- Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
- Синергетика економічних систем : навч. посібник / І. Г. Грабар, Є. І. Ходаківський, О. В. Вознюк, Л. Ю. Возна. – Житомир, 2003. – 244 с.
- Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. Под ред. В.С. Степина, В.И. Аршинова, В.Э. Войцеховича. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
- Синергетична парадигма економіки : монографія / Є. І. Ходаківський, І. Г. Грабар, Ю. С. Цал-Цалко, І. Є. Януль, О. В. Вознюк, О. Г. Денисюк, О. М. Охрімчук. – Житомир, 2007. – 160 с.
- Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования // Психологическая газета, 8.11.2014 / <http://libartrus.com/archive/>
- Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 217 с.
- Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования // Психологическая газета, 8.11.2014 / <http://libartrus.com/archive/>
- Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К. : Основа, 2005. – 364 с.
- Скаткин М. Н. С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
- Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984.
- Скрипник Т. В. Системна психокорекція дітей з розладами аутичного спектра // Т.В. Скрипник // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. Наук. Праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 388-398.
- Скрипник Т.В. Системна психокорекція дітей з розладами аутичного спектра // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб.наук.праць: в 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 388-398.
- Слободчиков В.И. Прикладная антропология в педагогике А.С.Макаренко // Воспитание человека – дело счастливое и посильное: материалы Международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко (22 марта 2013 года) / под ред. Л.В. Мардакаева. – М.: Изд. РГСУ, 2013. – С. 59-68.
- Сляднев А. А. Профессиональная подготовка студентов к импровизационно-педагогической деятельности: / Автореф. дис. ...канд.пед.наук / А.А. Сляднев; Ставроп. гос. ун-т. - Ставрополь, 1999. – 20 с.
- Смирнов В. А. Многомерные логики // Логические исследования. – Вып. 2. – М., 1993. – С. 34-45.
- Смирнов Г. А. Проблема непосредственного знания в истории философии и принципы формализации научных теорий // Вопросы философии. – 1995. – № 9. – С. 77–79.
- Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 232 с.
- Сноу Ч.П. Две культуры : сб. публицистических работ / Чарльз Перси Сноу ; пер. с англ. Ю.С.Родман. – М.: Прогресс, 1973. – 143с.
- Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с.
- Собкович С.К. Всмотриваясь в контуры информационной цивилизации (о новом пространстве, новом времени, новом сознании) / С.К. Собкович. – Житомир, 2006. – 24 с.
- Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989. – 129 с.
- Солнечный Евгений Проект содержательной реформы образования // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.21776, 09.02.2016
- Соловейчик С.Л. По следам общей заботы // Первое сентября. – 1995. – № 104.
- Соловейчик С.Л. Фрунзенская коммуна. – М.: Дет. лит. – 1969. – 175 с.
- Соловьев В. С. Три силы // Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. – М.: Правда, 1989. – Т. 1. – 688 с. – С. 19, 29.
- Сорина Г. Ф. Логика в системе культуры / Г. Ф. Сорина, В. С.Меськов // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 93–103.
- Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
- Сороко С.И. Возможности направленных перестроек параметров ЭЭГ у человека с помощью метода адаптивного биоуправления / С.И. Сороко, Т.Ж. Мусуралиев // Физиология человека. – 1995. – Т. 21, №5. – С 5-8.
- Сороко Э.М. Критерий гармонии самоорганизующихся социоприродных систем // Науч. докл. – Владивосток: ДО АН СССР, Ин-т ноосферы, – 1989. – 53 с.
- Сосланд А. И. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. – М.: Логос, 1999. – 368 с.
- Спенсер Г. Основные начала. – СПб., 1897. – С. 331.
- Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.

- Спиваковский В.М. Образовательный взрыв. – Киев, ЧФ МУВЦ, 2011. – 436 с.
- Спиноза Б. Избр. Произв.: В 2-х т. - М.: Политиздат, 1957. – Т.1 – 632 с.; Т.2. – 728 с.
- Спиноза Б. Переписка. – М., 1932. – С. 173.
- Спиркин А.Г. Основы философии. – М., 2015. – 394 с.
- Справочник по психиатрии под ред. А. В. Снежевского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.
- Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
- Станиславский К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961.
- Старченко, С.А. Теоретические основы интеграции содержания естественнонаучного образования в лицее: дис. . д-ра пед. наук / С.А. Старченко. – Челябинск, 2000. – 421 с.
- Стацкевич А.Н. Боль // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17692, 19.10.2012
- Стеблин-Каменский М. И. Миф. – М., 1976. – С. 90–98.
- Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: "Прогресс-Традиция", 2000. – 744 с.
- Стефанишин В., Козіброцький С. Теоретико-методичні основи організації професійно-прикладної фізичної підготовки студентів. // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. Збірник наукових праць. Ч.І. – Рівне: Редакційно видавничий центр Міжнародного університету "РЕГ" імені академіка Степана Дем'янчука, 2003. – С. 105 – 109.
- Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 284 с.
- Столоч, Л.Н. Философия. Эстетика. Смех / Л.Н. Столович. – СПб.: Тарту, 1999.
- Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33– 37.
- Субетто А. И. Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы/ Под научн. ред. доктора философских наук Зеленова Льва Александровича. – СПб.: Астерион, 2012. – 75 с.
- Субетто А.И. Манифест ноосферного социализма / Под науч. ред. В.Г.Егоркина. – СПб.: Астерион, 2011. – 108 с.
- Субетто А.И. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. – СПб.: ПАНИ, КГУ им. Н.А.Некрасова, 2001. – 528 с.
- Субетто А.И. Ноосферная глобализация как альтернатива капиталистической глобализации // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17464, 16.05.2012
- Субетто А.И. Ноосферный прорыв России в будущее в XXI веке. – СПб.: Астерион, 2010. – 544 с.
- Субетто А.И. Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества и реализации стратегии развития образования в России в XXI веке (развитие теоретической системы Ноосферизма) – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2006. – 198 с.
- Субетто А.И. Опережающее развитие человека, качества общественных педагогических систем и качества общественного интеллекта – социалистический императив. – М.: Исследоват. центр, 1990. – 84 с.
- Субетто А.И. Открытое письмо Константину Овчинникову (ответ на его письмо от 16 февраля 2019г.) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.25196, 18.02.2019
- Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.
- Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. – М.: Изд. фирма «Логос», 1992. – 204 с. – С. 36-54.
- Судаков К.В. Рефлекс и функциональная система. – Из-во НовГУ. 1997. – 399 с.
- Судаков К.В. Теория функциональных систем. – М.: Из-во Мед. музей. – 1996. – 95 с.
- Суховершина, Ю. В. Тренинг делового (профессионального) общения Текст. / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М.: Академический проект; Трикта, 2006. – 128 с.
- Сухомлин В.А. Реформа образования – национальная катастрофа // http://www.lomonosov.org/article/reforma_obrazovaniya_katastrofa.htm
- Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В трех томах. – Том первый/ Сост. А.С.Богданова, В.З.Смаль – М.: «Педагогика», 1979. – 560 с.
- Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения.: в 3 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т.3. – 648 с.
- Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Рад. школа, 1969. – 217 с.
- Сухонос С.И. Вечная душа: Пять вопросов к мировым религиям. – М: Новый Центр. 2007. – 504 с.
- Сухонос С.И. Природа пошла в разнос // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15709, 20.12.2009
- Сухотин А. К. Парадоксы науки. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.
- Сыркин А. Я. Некоторые проблемы изучения Упанишад. - М.: Наука, 1971. – 290 с.
- Талбот М. Голографическая Вселенная. М.: София, 2004.
- Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.
- Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- Тамберг, Ю.Г. Как развить чувство юмора / Ю. Г. Тамберг. – М.: Флинта, 2005. – 272 с.
- Тамбиев А.Э. ЭЭГ–корреляты переключения сенсорного внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев, М.В. Тепина // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 6. – С. 65–70.
- Таранов П. С. Управление без тайн. – Донецк: Сталкер, 1997. – 479 с.
- Таранов П.С. Секреты поведения людей. 300 законов. – Москва, 1997. – 544 с.
- Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.
- Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. – М.: Прогресс, 1981. – С. 227.
- Татур В. Ю. Коммунистический отряд МИФИ "Поиск" // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17478, 24.05.2012

- Татур В. Ю. Коммунистический отряд МИФИ "Поиск" // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17478, 24.05.2012
- Татур В.Ю. На чем остановился Маркс // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.23930, 07.11.2017
- Татур В.Ю. Практические, научные и социальные основания Ноосферы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.10497, 27.06.2003
- Татур В.Ю. Тайны нового мышления. – М.: Прогресс, 1990. – 200 с.
- Татур В.Ю. Целое: самоизмерение и самоподобие // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.22825, 15.12.2016
- Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды: Образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2005. – 160 с.
- Тейяр де Шарден Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
- Телешов С. В.. Ланкастерская школа в России // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 73.
- Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
- Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд. АПН, 1961. – 535 с.
- Теппервайн К. О чем хочет сказать твоя болезнь. Язык симптомов. – М.: Нолидж, 1996.
- Тибетская книга мертвых. – СПб.: Изд. Чернышева, 1992. – 255 с.
- Тимофеев Л.И. Основы теории литературы / Л.И. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1976. – С. 347.
- Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
- Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т. С., Лапис Г. А. Наше духовное исцеление. О чем нас предупреждают новые болезни. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 128 с.
- Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Кардинальный поворот. – СПб: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 320 с.
- Тихоплав Т. С, Тихоплав В. Ю. Жизнь напрокат. – СПб.: ИД "ВЕСЬ", 2003. – 256 с.
- Ткаченко Е.В. О возможности, необходимости и неизбежности интеграции начального и среднего профессионального образования России / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2007. – №1. – С. 51 – 63.
- Токарев С. А. Двупольные существа // Мифы народов мира. Энциклопедия. – М., 1980, т. 1. – С. 358–359.
- Токарев С. А. Религиозные верования восточнославянских народов XIX – начала XX вв. – М.-Л.: Изд. АН СССР, 1957. – 164 с.
- Толстой Л. Н. ПСС. – М., 1952.– Т. 54.
- Толстоухов А.В. Самоорганізація ноосфери й глобальна екологічна криза / А.В. Толстоухов // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 101–105.
- Топоров В. Н. К реконструкции мифа о мировом яйце / В.Н. Топоров // Абельюк Е.С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 186–193.
- Топоров В.Н. О статусе и природе заговора: (Теоретический аспект) / В.Н. Топоров // Этнолингвистика текста: Семиотика малых форм фольклора. Ч. 1. Тезисы и предварительные замечания к симпозиуму. – М., 1988. – С. 22–24.
- Топоров В.Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд / В.Н. Топоров // Очерки естественнонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 14.
- Торн, К. Тренинг. Настольная книга тренера Текст. / К. Торн, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
- Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.
- Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – С. 204-205.
- Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.
- Трегубов Л. З. Эстетика самоубийств / Л. З.Трегубов, Ю. Р.Вагин. – Пермь, 1993. – 268 с.
- Тренінги розвитку педагогічної майстерності / Автор-укладач: Ю.С. Запорожцеві. – К.: Шк.світ, 2012. – 104 с.
- Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. – М.: 1997. – С.11.
- Трынкин В.В. Путь к мудрости: Философия для юношества в изречениях и афоризмах. – Н.Новгород: НГПУ, Нижегород. гуман. центр, 1994. – 310 с.
- Тубельский А. Школа Щетинина // Комсомольская правда, 1986, 11 янв.
- Тувльviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.
- Турбовской Я. С. Педагогическая аксиоматика / Я. С. Турбовской. – М. : Изд. центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 84 с.
- Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш.Тхостов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 1. – С. 3–16.
- Тюленев П.В. Как развивать детей одаренными? Краткий обзор системы МИР. Авт.: П.В. Тюленев [Электронный ресурс]. Режим доступа до кн.: <http://www.7ya.ru/pub/early/mir.asp> www.rebenok.h10.ru/biblioteka1_mir.htm.
- Тюленев П.В. Одаренность детей и разгадка тайны пирамиды управления человечеством и семьей. Как воспитывать ребенка одаренным в эру новой исторической общности Человека Развитого? Книга 1. Программа АОСЭР: "Каждой семье – одаренных и талантливых детей". "Наука Интеллектика". – М.: 2011. –164 с.
- Тюленев П.В. Читать раньше, чем ходить: от 0 до 7. – Чебоксары, Изд. "Чувашия", 1998. – 72 с.
- Тюленев П.В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам / П.В. Тюленев. – М.: Центр "Содействие развитию и воспитанию детей", Издательство "Соратник", 1996. – 186 с.
- Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по пед. специальностям / Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
- Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии / А.Н. Уайтхед. – М.: Прогресс, 1990. – 717 с.

- Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уемов. – М.: Изд АН СССР, 1963. – 184 с.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. М.: Наука, 1966. – 551 с.
- Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с.
- Уилсон Роберт А.. Психология эволюции. / Пер. с англ. под ред. Я. Невструева. – Киев: Янус, 1998. – 304 с.
- Уилсон Роберт Антон. Квантовая психология. София, 2007.
- Уильям Парллетт. Культурная война в сельской школе. Калужский школьный комплекс С.Т.Шацкого в 1919-1927 гг. // Русский сборник. Исследования по истории России. – М.: Модест Колеров, 2006. – Т. III. – 368 с.
- Уитроу Дж., Дж. Естественная философия времени. – М.: Мир, 1964. – С. 56–58.
- Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.
- Уоддингтон К.Х. Основные биологические концепции / К.Х. Уоддингтон // На пути к теоретической биологии. 1. Прологомены. – М.: Мир, 1970. – С. 11–38.
- Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.
- Упанишады. – М.: Наука, 1992. – 466 с.
- Упанишады: В 3 кн. Кн.3. / Пер. с санскрита, предисл. и коммент. А.Я. Сыркина. – М.: Республика, 1992. – 219 с.
- Уразаев В.Г. Юмор и изобретательство – что общего? / В. Г. Уразаев. – <http://trizland.ru/trizba/articles/315/> (дата публикации: 03.11.2010).
- Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105
- Урсул А.Д., Путь в ноосферу. Концепция выживания и устойчивого развития человечества. – М: Луч. – 1993. – 275 с.
- Уфимская катастрофа: особенности состояния, поведения и деятельности людей / Решетников М. М., Баранов Ю. А., Мухин А. П., Чермянин С. В. // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 1. – С. 95–101.
- Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.
- Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения : (Пути развития): Учеб. пособие к спецкурсу / Г.Ф. Федорец. – Л. : Лен. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1990. – 82 с.**
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 1. / Н. Ф. Федоров. – М.: Прогресс, 1995. – 518 с.
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 2. / Н. Ф. Федоров. – М.: Прогресс, 1995. – 544 с.
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 3. / Н. Ф. Федоров. – М.: Традиция, 1997. – 744 с.
- Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 4. / Н. Ф. Федоров. – М.: Традиция, 2005. – 688 с.
- Федоров Н.Ф. Философия общего дела / Н.Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1982. – 447 с.
- Фейгенберг И. М. Проблемные ситуации и развитие активности личности / И.М. Фейгенберг. – М: Знание, 1981. – 48 с.
- Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать. -- М.: Знание, 1986. – 160 с.
- Фейгенберг И.М., Иванников В.А. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям. -- М.: МГУ, 1978. -- 112 с.
- Фейнман Р. Характер физических законов. М.: Наука, 1987. – 164 с.
- Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 36 с.
- Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой / Л.Б.Фесюкова. – Харьков: Фолио, 1996. – 462 с.
- Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
- Флоренский П. А. Не восхищение непщева (К суждению о мистике). – Сергиев Посад, 1916. – С. 52.
- Флоренский П. А. О духовной истине. – М., 1913. – С. 148–155.
- Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в 12 письмах. – М.: Путь, 1914. – 812 с.
- Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. – Т 1. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 839 с.
- Фомберштейн К.Б. Рефлексотерапия в курортологии. – К.: Здоровья, 1991. – 192 с.
- Фоменко, В.Т. Построение процесса обучения на интегративной основе / В.Т. Фоменко // Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы. – Ростов н/Д.: РГПУ, 1996. – 216 с.
- Фомин Ю.А. Реальность невероятного / Ю.А. Фомин. – М.: Наука, 1990. – 208 с.
- Фоппель, К. Технология ведения тренинга. Теория и практика Текст. / К. Фоппель. 2-е изд. – М.:Генезис, 2004. – 267 с.
- Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
- Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. – М., 1993.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Фреге Г. Избранные работы: Пер. с нем. // Фреге Г. – М: ДиК, 1997. – 160 с.
- Фреге Г. Смысл и значение // Фреге Г. Избранные работы. – М.:ДИК, 1997. – С. 25-49.
- Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – СПб.–М.: Университетская книга, 1997. – 238 с.
- Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура / Сост. и вступ. ст. А.М.Руткевича. – М.: Ренессанс, 1991. – 296 с.
- Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. – СПб., 1997. – 222 с.
- Фрейд З. Я и Оно. Сочинения. – М., 2008. – 864 с.
- Фрейдберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейдберг. – М.: Наука, 1978. – С. 19.
- Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
- Френкель А., Бар-Хиллел И. Основания теории множество / Перевод с английского Ю. А. Гастева под редакцией А. С. Есенина-Вольпина. – М.: Мир, 1966. – 556 с.
- Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение, 1987.

- Фридман Х. Проект "Долголетие": Сенсационные открытия, сделанные на основе исследования, которое длилось почти 100 лет / Х.Фридман, Л.Мартин. – М.: София, 2011. – 320 с.
- Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит. – К.: София, 1997, 2000. – 192 с.
- Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни / В.В.Фролькис. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 279 с.
- Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 159.
- Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
- Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа. М.: Наука, 1984. 175 с.
- Фурсенко А. А. Из выступления на ежегодном молодежном форуме на Селигере 23 июля 2007 года // Информационно-аналитический центр "России молодой" 23.07.2007. URL: <http://www.rumol.ru/> (дата обращения: 05.01.2013).
- Фурсов А.И. Операция "Прогресс" // Космополис. – Москва, 2003/2004. – № 4 (6). – С. 23-43.
- Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – 267 с. – С. 192.
- Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Пер. с англ. / Хакен Г. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
- Хакен Г. Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. – М.: Per Se, 2001. – 353 с.
- Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с.
- Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд. перераб. и доп / И.Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
- Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика. М.: МИП "НВ Магистр", 1992. – 160 с.
- Харькин В.Н. Импровизация. Импровизация? Импровизация! – М.: Магистр, 1997. – 288 с.
- Харькин В.Н. Педагогические импровизации в профессиональной деятельности учителя: Дис. ... д-ра пед.наук, М., 1982 – 240 с.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х. Хекхаузен – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
- Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.
- Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.
- Хмелева О.Г. Интеграция постнеклассической науки и педагогического образования // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 3. – С. 30-33.
- Хозяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 208 с.;
- Хок Р. Исследований, которые потрясли психологию / Роджер Р. Хок. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 509 с.
- Хокинс Д., Уайт Д. Разгадка тайны Стоунхенджа. – М.: Мир, 1973.
- Хокинс Дэвид Истина vs Ложь: в чем разница? / Дэвид Хокинс; [пер. с англ. М. С. Павлова]. – Санкт-Петербург: Весь, 2010. – 541 с.
- Хокинс Питер. Искусство управления: Стиль мудрого дурака. Притчи для тех, кто стремится изменить себя и свой коллектив; пер. с англ. – М.: ООО Изд-во «София», 2006. – 144 с.
- Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. / С. Холл. – СПб.: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1913. – 90 с.
- Холл С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. Пер.с англ. Под ред. Л.Г. Оршанского- 2-е изд. / С. Холл. – Петроград: Изд-во "Школа и жизнь", 1920. – 32 с.
- Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б.Бондаревского / П.К. Холмогорцев. – М.: Педагогика, 1972. – С.109–128.
- Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер 2004. – 384 с.
- Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
- Хоменко Н.Н. Использование задач «да-неток» для развития многоэкранного мышления // Журнал ТРИЗ. – 1992. – № 3.4. – С.48–50.
- Хорни К. Невроз и развитие личности: пер с англ. – М., 1998. – 375 с.
- Хоружий С. С. Род или нерод? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 53–68.
- Хуторский А.В. Эвристический потенциал дистанционного обучения // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С.236-247.
- Хьюман Ч., Ван У. Сумеречная сторона любви // Китайский эрос. – М., 1993. – С. 4-23.
- Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 5–39.
- Царева Г. И. Проблема смерти и формирование психологически правильного отношения к ней // Тезисы докладов 1 Международной конференции "Алтай. Космос. Микрокосм". – Барнаул, 1993.
- Цвейг С. Врачевание и психика. Ф.Месмер, М.Беккер-Эдди, З.Фрейд / С Цвейг. – СПб.: ТсОО "Гамма", 1992. – 240 с.
- Цветков Е. П. В царстве сна и смерти. – М., 1991. (107 с.)
- Цветков Э. А. В поисках утраченного "Я". – М., 1992. (79 с.)
- Цветков Э. А. Мастер самопогружения или погружения в "Я". – СПб.: Лан, 1995. (192 с.)
- Цветков Э. А. Психоника, или Программируемый человек. – СПб.: Лан, 1998.
- Цветков Э. А. Тайные пружины человеческой психики. – М., 1993. (80 с.)
- Церетели С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

- Церетели С. Б. К ленинскому пониманию диалектической природы истины // Вопросы философии. – 1960. – № 4. – 74-84.
- Цехмистро И. З. Диалектика множественного и единого. Квантовые свойства мира как неделимого целого. – М.: Мысль, 1972. – 276 с.
- Цехмистро И. З. Концепция целостности. Критика буржуазной методологии науки. – Харьков: Вища школа, 1987. – 224 с.
- Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
- Цехмистро І. З. Претензії і крах класичної раціональності // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 230–238. (340 с.)
- Цехмістро І.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.
- Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения Текст. / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. Изд. 2-е, доп. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 272 с.
- Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
- Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки). – М.: Терра, 1991. – 224 с.
- Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции. Дисс. док. пед. наук. – Уральский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, 1998. – 508 с.
- Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – №3. – Раздел: Теория инновационной деятельности. – С. 30-40. <http://in-expr.ru/favorite-articles/479-2012-03-11-05-51-37.html>
- Чапаев Н.К., Вайнштейн, М.Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Екатеринбург; Челябинск, 2007. – 408 с.
- Человек в поисках смысла: Сборник. - М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
- Черносвитов Е.В. Формула смерти. – М.: РИЦ МДК, 2004. – 264 с.
- Черняк Ю. А. Простота сложного. – М.: Знание, 1975. – С. 51.
- Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – 144 с.
- Чирков В. И. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей / В. И. Чирков, Э. Л. Дисы // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.
- Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.
- Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.
- Читалин Н.А. Фундаментализация профессионального образования / Н.А. Читалин // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. – 2000. – № 2 (19). – С. 11–15.
- Чошанов М. А. Целостная технология формирования у учащихся интегративных способов деятельности / М. А. Чошанов // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 78–87.
- Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
- Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т. 1. – М.: Правда, 1990. – 656 с.
- Шадриков В. Д. Происхождение человечности: Учеб пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 1999. – 200 с.
- Шангина И. И. Русские дети и их игры. – СПб., 2000.
- Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
- Шапошникова В. И. Биоритмы – часы здоровья. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с.
- Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – С. 122. (336 с.)
- Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1980.
- Шаталов В.Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике. – М.: Просвещение, 1989.
- Шаталов В.Ф. Опорные сигналы в физике. 6 класс, 7 класс. – Киев, 1979.
- Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – М.: Педагогика, 1980.
- Шаталов В.Ф. Психологические контакты. – М., 1992.
- Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987.
- Шаталов В.Ф., Шейман В.М., Хайт А.М. Опорные конспекты по кинематике и динамике. – М.: Просвещение, 1989.
- Шафрановский И. И. Принцип Кюри и динамическая симметрия. // Симметрия в природе. – Л., 1971. – С. 7–11.
- Шафрановский И. И. Симметрия в природе. – Л.: Недра, 1985. – 168 с.
- Шацкая В. Н., Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии. – М.: Госиздат, 1924. – 180 с.
- Шацкий С. Т. Годы исканий. – М.: Учпедгиз, 1935. – 152 с.
- Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.
- Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
- Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1958. – 432 с.
- Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя. / Сост.: В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
- Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

- Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. – М.: Просвещение, 1991.
- Шевырев, А.В. Технология творческого решения проблем (эвристический подход) или книга для тех, кто хочет думать своей головой. Кн.1. Мышление и проблема. Психология творчества / А.В. Шевырев. – Белгород: Крестьянское дело, 1995. – 210 с.
- Шелдрейк Р. Новая наука о жизни. Пер. с англ. Е. М. Егоровой / Р. Шелдрейк. – М: РИПОЛ классик, 2005. – 352 с.
- Шелдрейк Р. Семь экспериментов, которые изменят мир: Самоучитель передовой науки / Пер. англ. А. Ростовцева – М.: ООО Издательский дом "София", 2004. – 432 с.
- Шелтон Г и др. Есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть. – К., 1992. – 199 с.
- Шелтон Г. М. Ортоотрофия: Основы правильного питания. – М.: Молодая гвардия, 1992. – 351 с.
- Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 830 с.
- Шибанова, Ю.В. Дидактические основы интеграции учебных предметов естественнонаучного цикла в общеобразовательной школе : дис. . канд. пед. наук / Ю.В. Шибанова. Улан-Удэ, 1999. – 165 с.
- Шипов Г. И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии. – М.: Наука, 1997. – 450 с.
- Шипов Г. И. Явления психофизики и теория физического вакуума // Сознание и физический мир. Вып. 1. – М.: Агентство "Яхтсмен", 1995. – С. 86-103.
- Шипов Г.И. Квантовая механика в Теории Физического Вакуума // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17352, 10.03.2012
- Шипов Г.И. Психофизические феномены и теория физического вакуума // Сб. матер. научно-практ. конфер. "Сознание и физический мир". Москва, ноябрь 1996. – М., 1996. – С. 69-75.
- Шипов Г.И. Теория физического вакуума: Новая парадигма / Г.И. Шипов. – М.: НТ-центр, 1993. – 362 с.
- Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум / И.С. Шкловский. – М.: Наука, 1977. – 383 с.
- Шляхин Г. Г. Аналитическое и синтетическое // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.
- Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с.
- Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.
- Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1993. – 93 с.
- Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания: Пер. с нем. - М.: Парсифаль, 1995. – 80 с.
- Штайнер Р. От Иисуса ко Христу: Пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 290 с.
- Штайнер Р. Очерк тайноведения: Пнр. с нем. – Ереван: Ной, 1992. – 156 с.
- Штайнер Р. Познание и посвящение: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1992. – 52 с.
- Штайнер Р. Человек и звезды: Пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1991. – 176 с.
- Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
- Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 45-53.
- Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Романкова Л. И. Инновационное образование // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 13-28;
- Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Романкова Л. И. От осознания парадигмы к образовательной практике // Высшее образование в России. – 1995. – № 3. – С. 35-44.
- Шукшунов В.Е., Взятыхшев В.Ф. Взгляд в XXI век // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55-68.
- Шустов М.А., Протасевич Е.Т. Теория и практика газоразрядной фотографии. - Томск: Изд-во Томск. Политехн. Ун-та, 2001. – 252 с.
- Шутеу Ю. и др. Шок. – Бухарест, 1981.
- Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Изд. Школы Культурной Политики, 1995. – 800 с.
- Щербакова Т. Н. Импровизация как компонент творчества современного педагога // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 13-16. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/5010/>
- Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2007. – 256 с.
- Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
- Экстремальные принципы в биологии и физиологии / М.А. Ханин, Н.Ф.Дорфман, И.Б.Бухаров, В.Г. Левадный. – М.: Наука, 1978. – 256 с.
- Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды /Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности. 2-е изд. – М.: Экономика, 1992. (216 с.)
- Энгельгардт, В.А. Интегрализм путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В.А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 103-115.
- Энциклопедия бизнеса в афоризмах / Сост. В.З. Черняк. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 448 с.
- Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского / В Эппли. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. – 144 с.
- Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П. М. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1992. – 240 с.
- Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Ленато АСТ, фонд "Университетская книга", 1996. – 560 с.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. – М., 2006. – 352 с.

- Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова. – М.: АСТ, 2002. – 526 с.
- Этапы новой школы. Сборник статей и докладов / Под ред. С. Т. Шацкого. – М.: Работник просвещения, 1923. – 144 с.
- Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии – М.: Наука, 1992. – 191 с.
- Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983.
- Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.
- Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: Изд-во иностр. лит., 1959. – 419 с.
- Эшби У. Конструкция мозга. – М.: Мир, 1962. – С. 36.
- Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 164–179.
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли / Юдакин А. П. – М.: Наука, 1984. – 198 с.
- Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М.Руткевича / К.Г. Юнг. – М., 1991. – 304 с.
- Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философии / К.Г. Юнг. – М.: Медиум, 1994. – 255 с.
- Юнг Карл Густав. Синхрония. Рефл Бук, Ваклер, 2003.
- Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций / Степанов И.Н., Сабитова Н.И., Поветушина З.Ф., Деева Н.Ф., Пейдо Л. // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.
- Яворук О.А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании : автореф. . д-ра пед. наук / О.А. Яворук. Челябинск, 2000. – 37 с.
- Якиманская И. С. Психологические проблемы развития личности ученика в трудах Н. А. Менчинской // Психол. журн. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 95-103.
- Яковлев И.П. О «точках роста» в социологии // Социс. – 1999. – № 1. – С. 1421.
- Янков М. Материя и информация / М. Янков. – М.: Прогресс, 1979. – 336 с.
- Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М, 1992. – 167 с.
- Ясперс К. Философия. Книга третья. Метафизика / К. Ясперс // пер. А, К. Судакова. – М.: "Канон" РООИ "Реабилитация", 2012. – 296 с.
- Яшин А. А. Феноменология ноосферы: Апология христианства: монография "Живая материя и феноменология ноосферы". Т. 15 / Предисл. А. И Субетто: РАЕН, ПАНИ, НОАН. – Москва: Независимое литературное агентство "Московский Парнас", 2018. – 506 с.
- Яшин А.А. Феноменология ноосферы: заключительные главы – прогностика/ Предисл. Акад. РАМН В.Г.Зилова. – М. – Тверь – Тула: ООО "Изд-во "Триада", 2012. – 330 с.
- Яшин А.А. Феноменология ноосферы: развертывание ноосферы. Часть 1: Теория и законы движения ноосферы/ Предисл. академ. РАМН В.Г.Зилова. – М. – Тверь – Тула: ООО "Изд-во "Триада", 2011, - 312 с.
- Яшин А.А. Феноменология ноосферы: развертывание ноосферы. Часть 2: Информационная и мультиверсумная концепции ноосферы/ Предисл. акад. РАМН В.Г.Зилова. – М. – Тверь – Тула: ООО "Изд-во "Триада", 2011. – 360 с.
- Amabilee T. M., Collins M. A. Creative // Manstead A. S. R., Hewstone M. (eds.) The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology. – Oxford: Blackwell Publ., 1996. – P. 142–144.
- Ashby, W. Ross. An Introduction to Cybernetics, New York, J. Wiley, 1956. <http://dx.doi.org/10.5962/bhl.title.5851>
- Ayadevappa R., et al. Effectiveness of Transcendental Meditation on functional capacity and quality of life of African Americans with congestive heart failure: a randomized control study // Ethnicity and Disease 17: 72-77, 2007.
- Bacon F. De Dignitate and the Great Preaturation, Vol. 4. The Collected Works of Francis Bacon, eds. J. Spedding, L. Ellis and D. D. Heath / F. Bacon. – Longmans Green, 1980. – 456 p.
- Barron F. Creative person and creative process. – N. Y.: Holt Rhinehart & Winson, 1969.
- Barrow J.D., Tipler F.J. The anthropic cosmological principle. Oxford: Clarendon press, 1986. XX + 706 p.
- Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.
- Bateson G. Steps to An Ecology of Mind. – N. Y.: Ballantine Books, 1972.
- Baumann H. Das doppelte Geschlecht. – Berlin, 1955.
- Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology // <http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf>
- Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture / R. Benedict // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.
- Benedict R.F. Patterns of culture. – Boston, 1934.
- Berkowitz M. W. A Comprehensive Approach to Fostering Moral Psychological Development in Schools // The 32 Annual Meeting Association for Moral Education. Fribourg. 2006. July 5–7. – P. 22.
- Bertalanffy L. von Vom Molukul zur Organismenwelt Grundlagen der modernen Biologie. – Potsdam, 1949. – S. 44.
- Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.
- Bettelheim B. The informed heart / B. Bettelheim. N-Y: Free press, 1960.
- Black, P. Integrated or cooperated science? / P. Black // The school science review. 1986, vol. 67, w. 241. - p. 669 -681.
- Blanshard B. The Nature of Thought / B. Blanshard. – N. Y., 1941, vol. 2. – P. 261.
- Blum A. The development of an Integrated Science Curriculum. Information Scheme Fur / A. Blum // Science Education. 1981, vol. 3. - p. 1 - 15.
- Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.

- Borko H., Livingston C. Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // *American Educational Research Journal*. – 1989. – V. 26 – № 4. – P. 9-14.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C. *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1991.
- Braun A., Balkin T., Wesensten N., Gwady F., Carson R., Varga M., Baldwin P., Belenky G., Herscovitch P., Dissociated patterns of activity in visual cortices and their projections during human rapid eye movement sleep // *Science*, 279 (1998): 91.
- Brislin, R.W. Cross-Cultural Training and Multicultural Education / R.W.Brislin, A-M.Horvath // *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Boston, Vol. 3: Social Behavior and Applications. 1997 – 115 p.
- Bullough V. L. Sexual variance in society and history. – N. Y., 1976. – 715 p.
- Cameron L. Operationalising "metaphor" for applied linguistic research // *Researching and Applying Metaphor* / Cameron L., Low G. (eds). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Campbell N. R. *Foundations of Science: The Philosophy of Theory and Experiment*. New York: Dover Publications, 1967.
- Capra F. *The Web of Life* / F. Capra. – N.Y.: Anchor, 1997. – 456 p.
- Conwell, Y., Pearson, J., Derenzo, E. (1996). Indirect self-destructive behavior among elderly patients in nursing homes. *American Journal of Geriatric Psychiatry* (4(2)): 152-163.
- Cousins N. *Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient* / N. Cousins. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 295 p.;
- Crick F., Mitchison G. The function of dream sleep // *Nature*, 304, 1983. – P. 111–114.
- Czikszentmihalyi M. *Creativity. Flow and the psychology of discover and invention*. – N. Y.: Harper Perennial, 1997.
- Dallet J. Theories of dream function // *Psychological Bulletin*, 6, 1973. – P. 408–416.
- David Orme-Johnson and John Farrow (eds). *Scientific Research on the Transcendental Meditation Program*. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.
- Davies J. L., Alexander C. N. Ослабление политического насилия посредством снижения социальной напряженности: оценочные анализы воздействия на материале Ливанской войны // *Journal of Social Behavior and Personality* 17: 285-338, 2005.
- Deci E. L. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Psychological Inquiry*. – 2000. – Vol. 11. – №. 4. – P. 227-268.
- Derrida J. *Afterward: Toward an Ethic of Discussion* / J. Derrida // *Limited Inc.* – Evanston, 1988. – 345 p.
- Dewey J. *Experience and Nature* / J. Dewey. – N. Y., 1958. – 445 p.
- Diamond J.M. *Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover)* / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.
- Dillbeck M. C., Rainforth M. V. Оценочный анализ воздействия на базе поведенческих индексов качества жизни: Влияние групповой практики Трансцендентальной Медитации и программы ТМ-Сидхи // *In Proceedings of the Social Statistics Section of the American Statistical Association (Alexandria, VA: American Statistical Association):* 38-43, 1996.
- Duhem P. *The Aim and Structure of Physical Theory*. New York: Atheneum, 1974.
- Dunbar H.F. *Psychosomatic Diagnosis*, P.B. Hoeber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.
- Essinger H. *Interkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften* / H Essinger // *Schule Inder multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung* / H. Magdeburger. – Frankfurt / M : Verlag für Interkultureller Kommunikation, 1991. – 223 S. – S. 26-30.
- Evans-Wentz W. Y. *The Yoga of the Dream State* / Evans-Wentz W. Y. (ed). – N. Y.: Julian Press, 1964. – P. 221.
- Eysenck H.J. *Genius. The natural history of creativity* / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.
- Feyerabend P. *Against Method*. London: Verso, 1993/1975.
- Feyerabend P. *Wissenschaft als Kunst* / Czech translation. Praha: Jekek, 2004.
- Flor-Henry P. Cerebral aspects of the organic response normal and deviational / P. Flor-Henry // *Third International Congress of Medical Psychology*. – Rome, 1978. – P. 456–470.
- Frankena, William K. *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. – Chicago: Scott, Foresman [1965]. – 216 p.
- Frege G. *Schriften zur Logik. Aus dem Nachlass* / G. Frege. – Berlin, , Akad, 1973. – 310 s.
- Fromm E. *Bejond the Chains of Illusion: My Encounter With Marx and Freud* / E. Fromm. – N.Y.: Simon and Schuster, 1962. – P. 178–180.
- Goldstone B., The general practitioner and the general adaptation syndrome, *S. Afr. Med. J.* 26 (1952), 88-92, 106-109.
- Greenberg R. Cutting the REM nerve: An approach to the adaptive role of REM sleep / R. Greenberg, C. Pearlman // *Perspectives in Biology and Medicine*, 17, 1974. – P. 523–521.
- Grof S. *LSD Psychotherapy*. – Hunter House, 1977. 352 p
- Gudykunst, W.B. *Designing Intercultural Training* / W.B.Gudykunst, R.M.Guzley, M.R.Hammer // *Handbook of Intercultural Training*. – Thousand Oaks (Cal.). 1996. – 197 p.
- Herbert Simon A. *The Proverbs of Administration* // *Public Administration Review*. 1946. Vol.6. №1 (Winter). P. 53-67.
- Hitler A. *Mein Kampf*. – N. Y.: Reynal & Hitchcock, 1940.– P. 710.
- Hobson J. A., McCarley R. W. The brain as a dream-state generator: An activation-synthesis hypothesis of the dream process // *American Journal of Psychiatry*, 134, 1977. – P. 1334–1248.
- Johnson D.W. *Cooperative Learning Assisted : One Key to Computer Learning* / D.W. Johnson., R.T. Johnson // *The Computing Teacher*, 1985. – P. 70-85.
- Kohlberg L. *Education for a just society* // Munsey (ed.) *Moral development, moral Education and Kohlberg*. – Birmingham, 1980. – P. 56-79.
- Kohlberg L. *The psychology of moral development*. N.Y: Harper & Row, 1981.
- Laing R. D. *The Voice of Experience* / R. D. Laing. – N. Y.: Pantheon, 1982. – 344 p.

- Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- Lambourn D. *Metaphor and its Role in Social Thought // International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science Ltd., 2001.
- Langer E. J. & Rodin J. (1976). The effects of choice and enhanced social responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*: 191-198.
- Lao Tzu *Tao Te Ching / Tzu Lao*. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36.
- Lovelock J. *Gaia: A New Look at Life on Earth*. – N. Y.: Oxford University Press, 1979.
- Lukacs G. *A heidelbergi muveszetfilozofia es esztetika / G. Lukacs*. – Budapest, 1985, 505.
- Lupasco S. *Logique et contradiction / S. Lupasco*. – Paris, 1947. – Ch. 5.
- Martin, Rod A. *The psychology of humor: an integrative approach*. – Burlington, MA: Elsevier Academic Press, 2007. – 476 p.
- Maslow A. H. *Synergy in the Society and the Individual // Journal of Individual psychology*, N. 20, 1964.
- Maslow A.H. *The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow*. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.
- McCord, Joan (2007). *Geoffrey Sayre-McCord, ed. Crime and Family : selected essays of Joan McCord*. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Moody R. *Life after Life*. – N. Y., 1977.
- Murphy M, Donovan S, Taylor E. *The Physical and Psychological Effects of Meditation: A review of Contemporary Research with a Comprehensive Bibliography 1931-1996*. Sausalito, California: Institute of Noetic Sciences; 1997.;
- Murphy M. *Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan*. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
- Oppenheimer J.R. *Science and the Common Understanding / J.R. Oppenheimer*. – N. Y.: New York: Simon and Schuster, 1954. – 221 p.
- Oppenheimer Todd. *The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology*. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>
- Orme-Johnson D. W., Dillbeck M. C., Alexander C. N. *Предотвращение терроризма и международных конфликтов: Влияние больших ассамблей участников программ Трансцендентальной Медитации и ТМ-Сидхи // Journal of Offender Rehabilitation* 36: 283-302, 2003
- Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) *Scientific Research on the Transcendental Meditation Program*. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.
- Osis K. *Deathbed Observation by Physicians and Nurses*. – N. Y., 1961.
- Ostrander Sheila, Schroeder Lynn *Superlearning 2000*. – New York : Delacorte Press, 1995 (first published 1979). – 448 p.
- Paus T., Zijdenbos A., Worsley K., Collins D., Blumenthal J., Giedd J., Rapoport J., Evans A. *Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: in vivo study // Science*, 283 (1999): 1908.
- Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 50 (5): 679–693.
- Pribram K. *Holonomy and Structure in the Organization of Perception. Images, Perception and Knowledge (J. M. Nickolas, ed.)* Dordrecht: Reidel Publishing Co., 1977.
- Psychology: The Science of Behaviour*. Second Edition.– Library of Congress. – P. 430.
- Rich J. *The potential contribution of school counseling to school integration / J. Rich // Journal of counseling and development*. – 1987, vol. 65, №9. p. 495-498.
- Rizzolatti G., Arbib M. A. *Language within our grasp // Trends in Neurosciences*. – 1998. – № 21. – P. 188-194.
- Rodin J. & Langer E. J. (1977). Long-term effects of a control relevant intervention with the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology* (35): 897-902.
- Ryan R. M. *On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology*. – Vol. 52. – 2001. – P. 141-166.
- Sapolsky Robert M. *Monkeyluv: And Other Essays on Our Lives as Animals*. – New York : Scribner, 2005. – 209 p.
- Schmidt Helmut. *PK Effect on Prerecorded Target. Journal of the American Society of Psychical Research*. № 70, 1976.
- Schneider R.H., et al. *Cardiovascular disease prevention and health promotion with the Transcendental Meditation program and Maharishi Consciousness-Based Health Care // Ethnicity and Disease* 16 (3 Suppl 4):S4-15-26, 2006.
- Schulz, R. (1976). Effects of control and predictability on the psychological wellbeing of the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 563-573.
- Sedivy Julie *How Morality Changes in a Foreign Language // Scientific American*, Sep 2016
- Seligman M. E. *Helplessness: on Depression, Development and Death*. – San Francisco, 1975.
- Shachar, H., Amir Y. *Training Teachers and Students for Intercultural Cooperation in Israel: Two Models / Shachar, H., Amir Y. // Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks (Cal.), 1996. – 173 p.
- Sheldrake R. *Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness*, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.
- Sheldrake R. *Dogs that Know When Their Owners are Coming Home: and other unexplained powers of animals*, New York, NY: Crown, 1999.
- Sheldrake R. *Natural Grace: dialogues on creation, darkness, and the soul in spirituality and science*, New York, NY: Doubleday, 1996.
- Sheldrake R. *Seven Experiments That Could Change the World: a do-it-yourself guide to revolutionary science*, New York, NY: Riverhead Books, 1995.
- Sheldrake R. *The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit*, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.
- Sheldrake R. *The Presence of the Past: morphic resonance and the habits of nature*, New York, NY: Times Books, 1988.
- Sheldrake R. *The Rebirth of Nature: the greening of science and God*, New York, NY: Bantam Books, 1991.

- Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.
- Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.
- Slatkin Arthur. The Stockholm Syndrome Revisited // The Police Chief Magazine, Vol.LXXV, No.12, December 2008.
- Sparrow G. S. Lucid dreaming: the dawning of the clear light. – Virginia Beach: ARE Press, 1976. – P. 26–27.
- Sperry R. W. Hemisphere Deconnection and Unity in Conscious Awareness. – American Psychologist, 23, 1968. – P. 723–73.
- Stockholm syndrome: psychiatric diagnosis or urban myth? // Acta Psychiatrica Scandinavica, Volume 117, Issue 1, pages 4-11, January 2008.
- Suzuki D. T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze). – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.
- 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, 1980. – x, 259 p.
- Turner James T.. Factors Influencing the Development of the Hostage Identification Syndrome // Political Psychology, Vol.6, No.4, 1985, pp.705-711.
- Turner James T.. Factors Influencing the Development of the Hostage Identification Syndrome // Political Psychology, Vol.6, No.4, 1985, pp.705-711.
- Voznyuk A. V. (2017) Defining and diagnosing the gifted students. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (1 (87)). pp. 19-24. ISSN 2076-6173
- Voznyuk A. V. (2017) New paradigm of psychotherapy correction (rehabilitation) of the children with special needs. American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research, 3 (6). ISSN 2474-9400 ISSN 2474-9397
- Voznyuk A. V. (2018) Aggression and health: an attempt at conceptual integrating these phenomena. Technologies of intellect development, 2 (8(19)). ISSN 2223-0521
- Voznyuk A. V. (2018) Universal Matrixes of Knowledge as Interdisciplinary Instruments of Scientific Research and Students' Teaching Means. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки (2 (93)). pp. 5-12. ISSN 2076-6173
- Voznyuk A.V. A new paradigm of preschool education // Нові технології навчання: наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2016. – Випуск 89. – Частина 1. – P. 67-76.
- Voznyuk A.V. The enigma of hemispheric perception of the world is probably solved due to which the problem of self-consciousness generation and localization is cleared up // «Академія Тринітаризма», М., Эл № 77-6567, публ.24866, 19.10.2018 ISSN 2618-9968.
- Voznyuk A.V. The main aspects of the universal paradigm of development: from the universe to a creative personality // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2014. – Вип. 8. – С. 127-141.
- Voznyuk A.V., Major universal matrixes of knowledge as interdisciplinary instruments of scientific research and students' teaching means // «Академія Тринітаризма», М., Эл № 77-6567, публ.24856, 15.10.2018 ISSN 2618-9968
- Voznyuk O. V. Main aspects of a new paradigm of education / O. V. Voznyuk // Особистість в інформаційному просторі : тези доп. наук.-метод. конф. / ЖІТІ; відп. за вип. С. О. Кубіцький. – Житомир, 2004. – С. 19-22.
- Voznyuk O. V. Main aspects of approximative and transformative method of teaching foreign languages / O. V. Voznyuk // Тези доповідей XII науково-методичної конференції / Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. – Житомир, 2003. – Ч. 2 : Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – С. 62-64.
- Voznyuk O. V. The problem of giftedness: defining and diagnosing // Магістр медсестринства. – 2015. – № 1 (13). – С. 26-32.
- Voznyuk O. V., Ovander L. M. Ecology as Philosophical Problem: on the Concept of the Ecology of Wholeness // Environmental Science and Technology : Proc. of the 6th Intern. Conf., Greece, 30 Aug. – 2 Sept. 1999. – Vol. C. – P. 35-42.
- Voznyuk O. V. Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being / O. V. Voznyuk, L. M. Ovander, O. R. Tychyna. – Zhytomyr : Volyn, 1997. – 132 p.
- Wilber K. The Spectrum of Consciousness. – Wheaton, IL: The Theosophical Publ. House, 1977.
- Williams L. Teaching for the two-sided brain. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983 – 345 p.
- Wozniuk Oleksandr Creative work as the goal of the development of the personality as a fundamentally religious entity // Work as a support in achieving human and religious maturity: International Scientific Conference. Program and paper abstracts. - Krakow, 9-10 April 2015. – P. 89-90.
- Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness / A. Young. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.
- Young F. W. Initiation ceremonies. – N.Y.: Bobbs-Merrill, 1965.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЕ РУБЕЖИ ПЕДАГОГИКИ БУДУЩЕГО

Учебное пособие

The manual, having an interdisciplinary character, is devoted to describing known and unknown to educational specialists several dozen of the most effective human development systems reflecting the essence of the pedagogy of the future, approaches to which are outlined in fast-paced post-non-classical pedagogy. The textbook summarizes the author's research on the problem of human development, which covers several dozen books and several hundred articles. The first section is devoted to the most complex interdisciplinary theoretical and methodological aspects of post-non-classical pedagogy and education. The second section contains a description of human development systems that reflect the essence of the new post-non-classical paradigm of education and pedagogy. The third section includes the author's systems of human development. Thus, the second and third sections express the pedagogical reality of cognition, concerning the special and singular aspects of it, and the content of the manual thus unfolds from the universal to the special, and from it to the singular. Moreover, each pedagogical (developmental) system on the pages of the manual is revealed in the plane of three methodological plans – the first layer ("the essence"), within which the pedagogical (developmental) system is described in a compressed and holistic form. The second layer ("the content") contains more specialized and extensive presentation of the pedagogical system. The third layer ("the methodology") is devoted to a specific method of human development, which is provided by this pedagogical system.

Навчальний посібник, що має міждисциплінарний характер, присвячено опису декількох десятків як відомих, так і невідомих фахівцям найбільш ефективних систем розвитку людини, що відображають сутність педагогіки майбутнього, підходи до якої намічені в постнекласичній педагогіці, яка розвивається швидкими темпами. У навчальному посібнику зведені воедино присвячені проблемі розвитку людини дослідження автора, які охоплюють кілька десятків книг і кілька сотень статей. Перший розділ присвячений складним міждисциплінарним теоретико-методологічним аспектам постнекласичної педагогіки й освіти. Другий розділ містить опис систем розвитку людини, які відображають сутність нової постнекласичної парадигми освіти і педагогіки. Третій розділ включає авторські системи розвитку людини. Таким чином, другий і третій розділи виражають рівень пізнання педагогічної реальності, що стосується особливого і одиничного її аспектів, а зміст посібника, таким чином, розгортається від загального до особливого, а від нього – до одиничного. При цьому кожна педагогічна (розвивальна) система на сторінках посібника розкривається в площині трьох методологічних планів – першого шару ("сутність"), в рамках якого педагогічна (розвивальна) система описується в стислому і цілісному вигляді. Другий шар ("зміст") містить більш спеціалізований і розлогий виклад педагогічної системи. Третій шар ("методика") присвячений конкретній методиці розвитку людини, який забезпечується даної педагогічної системою.

Технічний редактор А.В.Вознюк (alexvoz@ukr.net)
Коректор, комп'ютерний набір В.В. Вознюк (alexvoz@ukr.net)

Підписано до друку 21.03.19. Формат 60x90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Calibri. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 109,6.