

Смольный институт  
Российской академии образования  
Северо-Восточный Федеральный университет  
им. М.К. Аммосова  
Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена  
Новгородский государственный университет  
им. Ярослава Мудрого  
Саратовский национальный  
исследовательский государственный  
университет им. Н.Г. Чернышевского  
Ноосферная общественная академия наук

Русское космическое общество  
Петровская академия наук и искусств  
Российская академия естественных наук  
Международная академия  
психологических наук  
Международная академия гармоничного  
развития человека (ЮНЕСКО)  
Международный университет  
фундаментального обучения  
Международный высший ученый совет


# НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

## Том седьмой

**Столетняя годовщина Великой Октябрьской  
социалистической революции и Год Экологии  
в 2017 году как стимулы развития ноосферной  
парадигмы образования, науки и экономики как  
базового условия стратегии России в XXI веке**

### Книга 1

*Под научной редакцией Заслуженного деятеля науки РФ  
профессора Субетто Александра Ивановича  
и Гранд-Доктора философии, кандидат технических наук  
Иманова Гейдара Мамедовича*

 **Астерион**  
Санкт-Петербург  
2017

УДК 141.8  
ББК 87.65

Редакционная коллегия: А.И. Субетто – председатель, члены – Г.М. Иманов, Б.Я. Советов, В.П. Казанцев, А.В. Воронцов, Б.Е. Большаков, В.Н. Бобков, А.А. Горбунов, В.В. Лукоянов

**Ноосферное образование в евразийском пространстве.** Том седьмой: Столетняя годовщина Великой Октябрьской социалистической революции и Год Экологии в 2017 году как стимулы развития ноосферной парадигмы образования, науки и экономики как базового условия стратегии России в XXI веке: коллективная научная монография (на основе материалов VII Международной научной конференции «Ноосферное образование в евразийском пространстве», состоявшейся 7-8 декабря 2017 года в Смольном институте РАО в Санкт-Петербурге). В 2-х кн. / Под науч. ред. Заслуженного деятеля науки РФ проф. А.И. Субетто и Гранд-доктора философии, кандидата технических наук Г.М. Иманова. – СПб.: Астерион, 2017. – 718 с. – Книга 1. – 328 с.

ISBN 978-5-00045-532-6

ISBN 978-5-00045-533-3 (Книга 1)

Монография (7-й том), как часть монографической серии, издаваемой по материалам научной дискуссии на конференциях «Ноосферное образование в евразийском пространстве», продолжает развивать теорию и обобщать практику ноосферного образования в России, а также научно-методологические основы ноосферной парадигмы образования, науки, экономики и в целом устойчивого развития России и человечества. Столетие Великого Октября и Год Экологии как особые знаковые события 2017 года рассматриваются как своеобразные стимулы становления ноосферной парадигмы развития России и человечества. Монография адресована всем работникам образования, представителям науки, а также политикам, формирующим образовательную политику России на долгосрочную перспективу.

***Научные рецензенты:***

- д.э.н., проф., Заслуженный деятель науки РФ Бобков Вячеслав Николаевич;
- д.соц.н., проф., член-корр. РАО Григорьев Святослав Иванович;
- д.т.н., д.пс.н., д.п.н., проф. Лукоянов Виктор Витальевич

ISBN 978-5-00045-532-6

ISBN 978-5-00045-533-3 (Книга 1)

© Авторы разделов

© А.И. Субетто

Концепция монографии  
и её композиция, введение.  
Приложения

# Оглавление

## Книга 1

|  |     |
|--|-----|
| Введение .....   | 6   |
| <b>Часть I. Столетие Великой Русской (Октябрьской)<br/>Социалистической Революции как начало Ноосферного<br/>Прорыва человечества из России в XXI веке</b> .....   | 9   |
| 1. Столетие Великой Русской (Октябрьской) Социалистической<br>Революции: ноосферная «повестка дня на XXI век», поставленная<br>Историей России и Человечества (А.И. Субетто) .....   | 10  |
| 2. Эстафета Титанов (Л.А. Зеленов) .....   | 20  |
| 3. Ноосферная миссия Учителя в институтах глобального общества: основы,<br>принципы образования Личности, устойчивого воспроизводства Семьи,<br>безопасности цивилизации (к 100-летию со дня рождения академика<br>Никиты Николаевича Моисеева (1917–2000)) (В.Н. Василенко) ..... | 23  |
| 4. Персонифицированный подход к истории науки (Т.К. Донская) .....   | 33  |
| 5. Общественно-политические взгляды В.И.Вернадского<br>и концепция ноосферы (И.Ю. Александров) .....   | 37  |
| <b>Часть II. Ноосферное образование и воспитание:<br/>стратегия духовности, философия, смысловые акценты</b> .....   | 59  |
| 1. Стратегема ноосферной духовности в современном образовании<br>и воспитании: контуры и смыслы (Д.Е. Муза) .....  | 60  |
| 2. Экофилософия как методология проектирования<br>ноосферного образования (Э.В. Баркова) .....   | 69  |
| 3. Основные направления ноосферного образования в евразийском<br>пространстве (С.А. Вишнякова) .....   | 78  |
| 4. Принцип коэволюции в образовании для устойчивого развития<br>(Л.В. Моисеева, М.В. Барсанова) .....  | 93  |
| 5. Ноосферные аспекты развития эстетического мышления<br>у младших школьников (А.Ж. Овчинникова) .....   | 122 |
| 6. Идеология милосердия как нравственная первооснова ноосферного<br>образования (Т.А. Соловьева, В.А. Гусева) .....  | 134 |
| 7. Современная теория познания и неявное знание М.Полани<br>(О.Е. Баксанский) .....  | 140 |
| 8. Программа экологического образования в Смольном институте<br>Российской академии образования (О.П. Резункова, А.Г. Резунков) .....  | 157 |
| 9. Сравнительный анализ видов интеллекта студентов разных<br>специальностей (А.В. Воронова) .....  | 164 |
| 10. Ситуационная обусловленность и неотстранённость как критерии<br>неакадемических интеллектов (А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова) .....  | 174 |
| 11. Христос как Учитель (Б.К. Коломиец) .....  | 180 |
| <b>Часть III. Проблема здоровья в пространстве ноосферного образования</b> ...   | 191 |
| 1. Формирование здоровья обучающихся как одна из приоритетных<br>задач ноосферного образования (Н.В. Кузьмина) .....   | 192 |
| 2. Философско-теоретические аспекты здоровья народа в современной<br>России (О.А. Рагимова, А.П. Мозелов, А.А. Вересова) .....   | 204 |

|   |     |
|---|-----|
| 3. Гносеологический анализ изменённых состояний сознания (А.Г. Колчина) .....   | 218 |
| <b>Часть IV. Проблемы становления ноосферной антропологии как важного аспекта ноосферного образования</b> .....   | 243 |
| 1. Антропологический подход в науке и его роль в развитии ноосферного образования (О.Л. Краева) .....   | 244 |
| 2. Саморегуляция – ноосферный процесс профессионального становления субъекта учебной деятельности (А.В. Зобков) .....   | 250 |
| 3. Гармония Разума и Природы (А.Б. Коренная) .....  | 256 |
| 4. Фамилистическая ценность молодёжи как основа духовно-нравственной личности управленцев новой формации (Л.Ю. Архипова, Е.Н. Карташева)...                     | 265 |
| 5. Индивидуальность человека как выражение его единства с Миром (А.А. Ершов) .....  | 273 |
| 6. Формирование личностно-значимой результативности обучающихся по средствам дидактической среды в технологическом образовании (В.Н. Саяпин, Н.В. Саяпин) ..... | 295 |
| 7. Воспитание отношения к себе в раннем и дошкольном возрасте (В.А. Зобков) .....   | 320 |

## Книга 2

|   |     |
|---|-----|
| <b>Часть V. Ноосферная экология и ноосферная личность</b> .....   | 327 |
| 1. Ноосферно-экологический императив как основа нравственности ноосферной экологии (И.В. Каткова, С.М. Павлова) .....   | 328 |
| 2. Становление ноосферной экологии и ноосферной личности (Т.А. Молодиченко) .....   | 334 |
| 3. Нравственные императивы научной, образовательной и воспитательной деятельности в парадигме ненасильственного развития глобального общества (М.Н. Миловзорова) .....                      | 347 |
| 4. К вопросу коэволюции человека и биосферы (Е.А. Спиридонова).....   | 355 |
| 5. Экологические аспекты космической деятельности. Перспективы развития «зеленой» космонавтики (А.А. Горбунов, А.П. Крупеня, А.И. Субетто) .....  | 361 |
| 6. Космическое измерение человечества в географии культуры (А.Н. Паранина, Р.В. Паранин) .....  | 379 |
| 7. Мобильная архитектура в условиях арктического экстрима (В.А. Трошин, А.Д. Ярмоленко).....  | 390 |
| 8. Изучение и предотвращение вредного воздействия добычи и переработки минерального сырья на примере Курской аномалии (А.М. Адамчук, В.М. Уваров, В.Н. Анисимов, А.Ю. Щербаков).....        | 398 |
| <b>Часть VI. Методологические и теоретические аспекты ноосферизма: поиск оснований</b> .....  | 409 |
| 1. На чем остановился Маркс: от субстанции меновой стоимости – к субстанции Отображения (В.Ю. Татур).....   | 410 |
| 2. Биосферно-Ноосферный онтогенез жизни (А.Л. Яшин).....  | 425 |
| 3. Математическая модель стандартного нормального распределения вероятностей на основе двух гармонических функций одного аргумента и её радиотехническое осуществление (В.П. Шенягин) ..... | 433 |

|  |     |
|--|-----|
| 4. Информационное усложнение в процессе становления ноосферы (А.А. Яшин).....  | 444 |
| 5. Об изменениях Пространства Планеты и грядущих событиях (К.Ф. Комаровских).....  | 454 |
| 6. Ноосфера предупреждает: планета в опасности (К.Ф. Комаровских).....   | 460 |
| <b>Часть VII. Закономерности и механизмы перехода к ноосферному научно-образовательному обществу</b> .....   | 469 |
| 1. Закономерная необходимость перехода к новой общественно-экономической формации – ноосферному обществу (политэкономический анализ) (Н.И. Захаров) .....              | 470 |
| 2. К вопросу проектирования разумной государственности (В.А. Чумаков)....  | 481 |
| 3. Блеск питерских экономических форумов на фоне нищеты мирового экономического кризиса в остальном мире (В.И. Рябов) .....  | 512 |
| 4. Ноосферизация как условие укрепления национальной безопасности России (Т.А. Молодиченко).....   | 523 |
| 5. Новая политэкономия о поведении субъектов экономических отношений в экономическом пространстве (В.В. Чекмарев, Вл.В. Чекмарев, А.Ф. Швеи) ...                       | 530 |
| 6. Цифровая экономика России: новая реальность (Г.М. Иманов, О.П. Резункова, Д.А. Резунков) .....  | 538 |
| 7. К вопросу концептуализации переходных форм общественного развития (по материалам исследований событий второй половины XIX – начала XXI веков) (Л.А. Зубкевич) ..... | 546 |
| 8. Роль университета в развитии региональных кластеров: проблема подготовки специалистов новой информации (Н.Н. Рябчикова).....  | 572 |
| 9. Развитие публичной дипломатии России: от «мягкой силы» к стратегической коммуникации и политическому маркетингу (Д.А. Руцин).....                                   | 581 |
| <b>Часть VIII. Библио-инфо-ноосфера, творческая энергия языка и феномен «умозамещения»</b> .....   | 589 |
| 1. Время и Пространство как высшее существо, или о свободе в библио-инфо-ноосфере (А.В. Куманова, Н.К. Василев).....   | 590 |
| 2. Творческая энергия языка: энергетическая теория слова А.А. Потевни (Н.М. Орлова) .....  | 612 |
| 3. Протоевропейский язык на Балканах и в Средиземноморье в 6–1 тысячелетиях до н.э. (А.Б. Коренная).....   | 624 |
| 4. О стихотворении Дм. Минаева «Прощай, немытая Россия...» (А.А. Кутырева) .....   | 636 |
| 5. «Умозамещение» как одна из форм капиталогенной катастрофы человека и ноосферное образование как механизм выхода из этого состояния (А.И. Субетто) .....             | 642 |
| 6. Категории «нравственность» и «патриотизм» в системе ноосферного образования (Е.Е. Морозова, О.А. Исаева).....   | 667 |
| Приложение 1. Сведения об авторах .....  | 689 |
| Приложение 2. Аннотации .....  | 693 |
| Приложение 3. Программа конференции .....  | 705 |

## **Введение**

*2017-й год! – Год Столетия Великой Русской (Октябрьской) Социалистической Революции и Год Экологии, и одновременно год, в котором мы – ноосферно-ориентированное сообщество ученых – проводим уже VII-ю Международную научную конференцию «Ноосферное образование в евразийском пространстве», по материалам которой выходит седьмой том монографической серии с одноименным названием. Тема обсуждения на этой Конференции и соответственно монографии определена Программным комитетом так: «Столетня годовщина Великой Октябрьской социалистической революции и Год Экологии в 2017 году как стимулы развития ноосферной парадигмы образования, науки и экономики как базового условия стратегии России в XXI веке».*

*Монография состоит из 8-и частей, названия которых отражают определенную логику развертывания по содержанию задачей темы: (1) «Столетие Великой Русской (Октябрьской) Социалистической Революции как начало Ноосферного Прорыва человечества из России в XXI веке» → (2) «Ноосферное образование и воспитание: стратегема духовности, философия, смысловые акценты» → (3) «Проблема здоровья в пространстве ноосферного образования» → (4) «Проблемы становления ноосферной антропологии как важного аспекта ноосферного образованиеведения» → (5) «Ноосферная экология и ноосферная личность» → (6) «Методологические и теоретические аспекты Ноосферизма: поиск оснований» → (7) «Закономерности и механизмы перехода к ноосферному научно-образовательному обществу» → (8) «Библиоинфо-ноосфера, творческая энергия языка и феномен «умозамещение».*

*Коллективный характер научной монографии определяет имплицитно, уже вследствие различий в научно-мировоззренческих установках, в системно-методологических подходах к раскрытию обозначенных тем разделов, а также разнообразия когнитивных матриц у авторов тех или иных разделов, дискуссионное пространство, наличие определенных противоречий во взглядах авторов, что, по моей оценке, делает монографию еще более увлекательной, несущей в этих противоречиях потенциал развития как Ноосферизма, так и всей ноосферной парадигмы науки, культуры, образования и экономики. Конечно, названия разделов, избранные постановки проблем и задач, которые в них исследуются и решаются, отражают исследовательские интересы и цели их авторов.*

*Моя задача состояла в том, чтобы эти разделы в монографии дополняли друг друга, чтобы они, если воспользоваться метафорой, сложились в «смысловую симфонию». Насколько удалось решить эту задачу, уже судить будущему строгому читателю. Вообще, сложить присланные участниками Конференции статьи в единое смысловое целое коллективной научной монографии – своеобразное «искусство композиции».*

*Семь томов монографической серии «Ноосферное образование в евразийском пространстве» (9-ть книг) – это уже целая своеобразная «мини-*

библиотека» в области ноосферной парадигмы образованиеведения, обществоведения, человековедения, естествознания и технознания и одновременно выражение сложившейся в России Научной Школы Ноосферного Образования на базе Ноосферизма, которая активно развивается. В этом процессе большая заслуга принадлежит таким организациям, как Смольный институт Российской академии образования, Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К.Аммосова, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Костромской государственный университет им. Н.А.Некрасова, Вологодский государственный педагогический университет, Государственная Полярная Академия, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Ноосферная общественная академия наук, Петровская академия наук и искусств, Российская академия естественных наук, Европейская академия естественных наук, Международная академия психологических наук, Академия проблем качества, Академия философии хозяйства, Международная академия гармоничного развития человека (ЮНЕСКО), Всероссийский Центр уровня жизни, Международный университет фундаментального обучения, Международный Высший Ученый Совет, Академия гуманитарных наук, Международная академия наук об экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ) и другие.

В организации и проведении Международных научных конференций «Ноосферное образование в евразийском пространстве» в период с 2009 по 2017 годы большая заслуга принадлежит Г.М. Иманову, Б.Я. Советову, В.П. Казначееву, Н.М. Рассадину, А.П. Лешукову, В.А. Шамахову, В.Н. Бобкову, А.А. Горбунову, В.Т. Пуляеву, А.В. Воронцову, И.В. Катковой, О.П. Резунковой, А.Г. Резункову, О.А. Бодровой, О.А. Рагимовой, Т.А. Молодиченко, Е.М. Лысенко, В.Ю. Татуру, В.И. Оноприенко, В.Н. Василенко, В.В. Никифорову, В.В. Чекмареву, Н.П. Фетискину, В.В. Лукоянову.

«Ветер времени» (образ, предложенный в одном из своих романов писателем – классиком XX века – Дмитрием Михайловичем Балашовым) приносит и новые приобретения, и новые потери в потоке человеческой жизненной истории. Когда готовилась мною эта монография к изданию, вдруг неожиданно 24 ноября этого, уже близкого к исходу, 2017 года я получил траурную весть от профессора Татьяны Ивановны Мироновой из Костромы, что ушел из жизни мой друг, солнечный жизнерадостный человек, председатель Костромского отделения Ноосферной общественной академии наук, долгие годы заведовавший кафедрой общей психологии в Костромском государственном университете им. Н.А.Некрасова, профессор, доктор психологических наук, кандидат биологических наук, академик Петровской академии наук и искусств, академик Международной академии психологических наук, глава Костромской научно-психологической школы (в области психологии труда и проблем девиантного поведения молодежи, психологии семьи) Николай Петрович Фетискин.

Николай Петрович Фетискин – яркий пример русского и советского человека, служившего науке, культуре и отечеству самоотверженно, с полной

отдачей всех своих духовных, интеллектуальных и физических сил, пример «Человека Любви», несшего свою любовь к каждому, кто попадал в поле его зрения и его притяжения, «Ноосферного Человека», одновременно несшего всем радость и установку на оптимистическое самоутверждение. Думаю, мы, т.е. его друзья и его ученики, еще напишем своё Слово о нём! Пусть земля ему будет пухом! Да пребудет благодарная память о нём, о его жизни, о беседах с ним на разные темы в официальных и неофициальных ситуациях, с нами до последних дней нашей жизни!

Я приношу благодарность за помощь, за советы при подготовке этой монографии О.А.Бодровой, Г.М.Иманову, В.П.Казанцеву, А.В.Воронцову, В.Т.Пуляеву, В.В.Концевому, В.В.Лукоянову, А.А.Горбунову.

Считаю необходимым выразить свою признательность коллективу научного издательства «Астерион» и его бессменному руководителю и моему другу Владимиру Викторовичу Никифорову за постоянные помощь и советы, а также быстроту исполнения заказа всегда с высоким качеством!

Президент Ноосферной общественной академии наук, вице-президент Петровской академии наук и искусств, академик Российской академии естественных наук, Европейской академии естественных наук, Международной академии психологических наук, Академии философии хозяйства, Академии проблем качества, советник Ректора Смольного института РАО, профессор РГПУ им. А.И.Герцена, ведущий научный сотрудник СВФУ им. М.К.Аммосова, почетный профессор НовГУ им. Ярослава Мудрого, Заслуженный деятель науки РФ, Лауреат Премии правительства РФ, д.э.н., д.ф.н., к.т.н., профессор  
Субетто Александр Иванович

25 ноября 2017 года  
Санкт-Петербург



«Каждая историческая эпоха несёт в себе свое Слово, таким Словом исторической эпохи XXI века становится «Ноосфера»<sup>1</sup>

# Часть I

## Столетие Великой Русской (Октябрьской) Социалистической Революции как начало Ноосферного Прорыва человечества из России в XXI веке

---

<sup>1</sup> Субетто А.И. Слово (Словесная вязь коротких мыслей) / Под науч. ред. В.В.Гречаного. Илл. Н.М.Цветкова. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2012. – 194 с.; с. 187

# ***1. Столетие Великой Русской (Октябрьской) Социалистической Революции как начало Ноосферного Прорыва человечества из России в XXI веке***

*А.И.Субетто*

## ***Великая Русская (Октябрьская) Социалистическая Революция – начало эпохи новой социалистической истории***

25 октября, 7 ноября по новому стилю, 1917 года, 100 лет назад, в 2 часа 35 минут, в Актовом зале Смольного в Петрограде открылось заседание Петроградского Совета, на котором В.И.Ленин выступил с докладом, и который начинался словами: «Рабочая и крестьянская революция, о необходимости которой всё время говорили большевики., совершилась... Отныне наступает новая полоса в истории России, и *данная, третья русская революция должна в конечном итоге привести к победе социализма*» [1, с. 2].

«И заканчивая, под бурные овации, Ленин провозгласил лозунг, в котором отразилась сущность новой исторической эпохи на все будущие времена: *«Да здравствует всемирная социалистическая революция»* [2, с. 258].

Великая Русская (Октябрьская) Социалистическая Революция открыла собой эпоху новой, социалистической истории человечества, которой не знало человечество и которая своим появлением *фактически разделила поток всемирной истории на два потока – поток рыночно-капиталистической, а вернее – колониально-империалистической, стихийной истории и поток истории социалистической на основе плано-управляемой социалистической экономики.*

Важно подчеркнуть, что *теоретической базой большевизма и осуществленной под руководством коммунистической партии большевиков во главе с Лениным Великой Русской (Октябрьской) социалистической революции стал ленинизм, как развитие марксизма в эпоху империализма и как его диалектическое снятие.*

«Прорыв человечества к Социализму в начале XX века, – писал автор в монографии «От учения Карла-Маркса – к Ноосферизму XXI века» (2017), – произошел не из развитых капиталистических стран, как он должен был произойти по прогнозу Маркса, содержащемуся в «Капитале» и «Критике Готской программы», а из России, в результате победы не пролетарской, а рабочей-крестьянской, антикапиталистической революции...»

Ленинизм есть не только российско-русское развитие марксизма, а достаточно самостоятельное явление, возникшее на почве:

- русской теоретической мысли в России, в частности – русского демократического движения;
- ленинской теории империализма;

- ленинского положения о союзе рабочего класса и крестьянства как важной революционной силы;
- положения о возможности социалистической революции в отдельно взятой стране, да ещё в такой отсталой с позиции развития капитализма как Россия;
- ленинской теории революционной марксистской партии нового типа – коммунистической партии большевиков.

*Ленинизм, как развитие марксизма В.И.Лениным в эпоху империализма, обозначает процесс перехода от капитализма в его империалистической стадии развития к социализму как целую эпоху. По инициативе В.И.Ленина II Конгресс Коммунистического интернационала в 1920 году зафиксировал следующие положения [...]:*

- *Октябрьская революция открыла эпоху, главным содержанием которой является переход от капитализма к социализму. «Теперь трудно не видеть, что это было не «авантюрой» и не «сумасбродством» большевиков, а началом всемирной смены двух всемирно-исторических эпох: эпохи буржуазии и эпохи социализма...» [...];*

- *возникший в России социализм – главный фактор, который будет определять логику истории XX века, и, исходя из которого, должны исходить коммунистические партии всех стран;*

- *появление социализма в России создаёт возможность для освободившихся от колониального ига стран перехода к социализму, а затем к коммунизму, «минуя капиталистическую стадию развития» [...].*

Последний вывод – «минуя капиталистическую стадию развития» – исключительно важен и определяет революционное содержание ленинизма.

*Можно утверждать, что ленинизм есть диалектическое снятие социал-демократического марксизма или марксизма Каутского-Плеханова, в первую очередь – в теории социалистической революции» [3, с. 22, 23].*

Автор на это обращает внимание в связи с тем, что сейчас многие ученые социалистической ориентации в России, философы, теоретики марксизма апеллируют к «марксизму XIX века», игнорируя тот факт, что ленинизм привнес принципиальную новизну в научный социализм и коммунизм, в теорию социалистической революции, обеспечив победу, как величайшее достижение всемирной истории, именно в России – в евразийской общинной цивилизации с самым большим хронотопом бытия и с самой большой энергостоимостью воспроизводства жизни человека и общества, т.е. в самой «холодной» цивилизации мира. Такая ориентация на «марксизм Каутского-Бернштейна-Плеханова-Троцкого», на тот марксизм, который В.И.Ленин назвал «догматическим», противопоставляя ему свой «революционный» марксизм, на почве которого и развился ленинизм, есть своеобразное основание в самой российской «марксистской среде социал-демократического толка» для оправдания рыночно-капиталистической контрреволюции, не замечая, что она уже потерпела исторический крах, породив системную катастрофу в развитии России, выход из которой связан только с социализмом, но с со-

*циализмом нового качества – Ноосферным Экологическим Духовным Социализмом, спасающим человечество от экологической гибели на рыночно-капиталистическом пути развития.*

### ***Русский Прорыв к социализму человечества как отражение императива истории российской цивилизации в начале XX века***

*Прорыв человечества к Социализму именно из России отражал в себе не только общую закономерность формационной логики истории, открытой Марксом, определяющей неизбежность смены капитализма как общественной формации социализмом и коммунизмом, неизбежность перехода человечества от «предыстории» (так назвал Маркс стихийную парадигму истории, в которой человек оставался «игрушкой» в «игре» стихийных сил истории, которую Ф.М.Достоевский назвал законом «искажения великодушных идей» и за которым стоит действие принципа «не ведаем, что творим»), но и цивилизационную логику истории России, как цивилизации «цивилизационного социализма».*

В Декларации Петровской академии наук и искусств «Современный мир и пути решения проблем России на этапе движения к устойчивому развитию», написанной мною и принятой единогласно на VI Съезде академии 7 октября 2005 года, в «Статье 5» прямо указывается:

*«Россия – цивилизация «цивилизационного социализма», что означает, что она в своих цивилизационных основаниях всегда была цивилизацией антикапиталистической, исторически была устремлена к правде, взаимопомощи, к любви и добролюбию, к трудовому созиданию, к заботе о социально ущемленной части населения.*

*В этом её качестве большая заслуга принадлежит русскому народу. Русский народ – не только государствообразующий народ, но и исторический строитель российской цивилизации, носитель культа правды, защиты Отечества, народ, постоянно жертвующий собой ради сохранения жизни и мира между народами и людьми на территории России. Всечеловечность, как характеристика русской духовности, обозначенная Ф.М.Достоевским, отражает эту роль и эту характеристику русского народа в цивилизационном и государственном строительстве России.*

*Русский народ – носитель «цивилизационного социализма».*

В характеристике «цивилизационного социализма» есть еще одна важная характеристика России – политэтническая (или межэтническая) кооперация. В основе этой политэтнической кооперации лежат принципы социальной справедливости и взаимной помощи.

*Россия никогда не была «тюрьмой народов» и «империей» в колониальном её определении, так характерном для империй в мире, особенно в Западной Европе, потому что русский народ нёс тяжести исторического пути и угнетения не меньше, чем другие народы и племена в России, и даже больше.*

*Во все кризисные времена и в эпохи войн русский народ брал на себя самую большую тяжесть и всегда нёс самые большие людские потери, жертвуя жизнями своих людей ради жизни и мира в России. Сталинская характеристика русского народа как «руководящей силы» «среди всех народов нашей страны» действительна для всей истории России, особенно последнего 300-летия» [4].*

В «Статье 7» этой Декларации автором отмечалось:

*«Советская цивилизация в лице СССР как часть истории российской цивилизации в XX веке являлась, таким образом, не каким-то «уклонением» от магистрального пути человечества, как хотят представить некоторые «квази-ученые» на Западе и в России, чтобы оправдать происходящую капиталистическую реформуляцию по «сценарию интеллектуалов» из США и Западной Европы, а вернее – империалистическую её колонизацию, а, наоборот, имманентно присущей основаниям России логикой истории. «Россия социалистическая» выросла из «России общинной и духовной» (авторское замечание: кстати, на свой, отличный от западноевропейского, путь к Социализму, характерный для России указал, как на возможность, К.Маркс в 1881 году в своём письме к Вере Засулич) через отрицание рыночно-капиталистического уклада хозяйства как ей чуждого и грозящего ей гибелью. Россия снова, уже в начале XXI века, стоит перед императивом антикапиталистического отрицания в своей истории и оно уже происходит, в том числе через переживаемую Россией системную катастрофу» [4, с. 7].*

В «Экономико-философских рукописях» Карл Маркс, величайший гений человечества, 200-летие со дня рождения которого мы, т.е. человечество, будем отмечать в 2018 году (он родился 5 мая 1818 года), охарактеризовал коммунизм «как полное, происходящее сознательным образом и с сохранением всего богатства достигнутого развития, возвращение человека к самому себе как человеку общественному, т.е. вечному», как «действительное разрешение противоречий между человеком и природой, человеком и человеком, подлинное разрешение спора между существованием и сущностью, между свободой и необходимостью, между индивидом и родом». И далее Маркс сделал очень глубокое, сущностное заявление по поводу бытийной, как говорят философы – онтологической, природы коммунизма: «...Всё движение истории есть, с одной стороны, действительный акт порождения эры коммунизма – роды его эмпирического бытия, – а с другой стороны, оно является для мыслящего сознания коммунистов постигаемым и познаваемым движением его становления» [5, с. 155, 156].

И «роды» «эмпирического бытия» коммунизма, как «возвращение человека к самому себе как человеку общественному, т.е. вечному» начались в России, и начались с Великой Русской Социалистической Революцией, и воплотились во всей Истории СССР с 1917 года по 1992 год.

Вся советская эпоха показала Величие Человека Труда, Труда Советского человека, когда Труд оказался освобожденным от гнёта Капитала, пере-

стал быть «наемным» и соответственно отчужденным от творимой им Истории, а, наоборот, стал хозяином своей исторической судьбы.

### ***Социализм как совершенно новый способ существования человека и воспроизводства жизни***

*Социализм есть совершенно новый способ существования человека, воспроизводства жизни, когда те, кто создают материальные и духовные ценности, т.е. класс трудящихся, становится хозяином средств производства, становится правящим классом, и через механизм планирования, через плановую экономику начинает управлять своей историей.*

Анри Барбюс в 30-х годах XX века в книге «Сталин» так оценил великую инновацию, которую внесла практика социалистического развития России – СССР в механизмы исторического развития человечества:

«Гигантская система «планирования», охватывающая своей сетью целые страны и большие периоды, есть порождение советской власти. Но эта идея распространилась по всему миру. Если конкретное своё осуществление она получила в СССР, то в других местах она существует абстрактно, на словах... Управляемая экономика подобна миру между государствами: если начать её резать на части, то она существовать не может... Само собой, очевидно, что именно в материализованных планах всего более разума. А если мы учтём рациональность всех форм социализма..., то точнейшее выполнение заданий плана окажется вполне естественным, как бы круты ни были намеченные кривые. Это было бы чудом, если бы это не было социализмом, – говорил Сталин» [6, с. 95 - 97].

### ***Советский Социализм – самая высокая вершина Истории России и всей человеческой истории***

*Советский Социализм – это не только «вершина» всей человеческой истории, но и самая высокая вершина Истории России. В СССР достигли высочайших высот развитие науки, культуры, проектно-конструкторского дела, образования. По развитию промышленности, экономики в целом он вышел на 2-е место в мире, уступая только США. Но в отличие от империализма США, который функционировал не только за счет прибавочного продукта от эксплуатации собственного рабочего класса, но и за счет прибавочного продукта, получаемого от эксплуатации экономических колоний (в том числе за счёт неэквивалентного обмена, ростовщичества), СССР достиг небывалых успехов только с опорой на собственные силы, находясь во враждебном капиталистическом окружении.*

*Именно советский социализм, именно СССР спасли человечество от порабощения гитлеровским фашизмом, который был «взрачен» американским и западноевропейским Капиталом специально для уничтожения СССР, для уничтожения первого в мире социалистического общества, которое*

*только примером своего развития вдохновлял всё трудящееся человечество на борьбу с капитализмом.*

Социалистическая революция – явление многоплановое, оно включает в себя несколько «революций» разного временного масштаба: политическую, социальную, культурную, человеческую, цивилизационную.

*Социалистическое общество в отличие от капиталистического общества есть общество высокой субъектности. Самое сложное в социалистическом преобразовании человека, т.е. в процессе «возвращения человека к самому себе как человеку общественному» (по Марксу), – это преодоление частнособственнического сознания человека, системы ценностей, обеспечивающих мотивацию к обогащению, того что составляет суть капитализационализированного бытия отчужденного от себя человека.*

Матрос-анархист в «Оптимистической трагедии» В.Вишневого ставил вопрос перед комиссаром: как преодолеть инстинкт буржуазного человека, культивирующий «моё», как сделать так, чтобы «наше» было даже ближе, чем «моё», чтобы оно стало заботой каждого человека социалистического общества? Добавим к этому, что *А.С.Макаренко свою систему коммунистического воспитания ставил на основание «труда-заботы».*

### ***Великая Русская Социалистическая Революция как человеческая революция и Закон Опережающего Развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе***

Великая Русская Социалистическая Революция как человеческая революция охватывает всю историю СССР, и её императивы продолжают действовать и в XXI веке.

*Основой устойчивости социализма является Закон Опережающего Развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе, теория которого много разрабатывается со времен горбачевской «перестройки».*

На мой взгляд, отсутствие рефлексии по поводу этого закона в теоретической системе марксизма-ленинизма, развиваемой теоретиками коммунистической партии и советскими учеными-обществоведами, – один из гносеологических источников появления под видом «рыночных реформ» рыночно-капиталистической контрреволюции, появления в истории коммунистической партии таких феноменов как «горбачевизм» и «ельцинизм».

Социалистическая Человеческая революция должна возглавляться коммунистической партией, и она может выполнить эту не простую функцию, когда реализуется в её деятельности императив *В.И.Ленина, сформулированный им в 1921 году: коммунистом можно стать только тогда, когда обогатишь свою память всеми богатствами, которые выработало человечество.*

*Великая Русская Социалистическая Революция явилась началом Глобальной Социалистической Цивилизационной Революции, как эпохи социалистического преобразования мира, за которой скрывается борьба двух потоков истории – социалистической, плано-управляемой и рыночно-капиталистической, стихийной.*

*И распад СССР, отступление социализма в ряде стран мира в форме рыночно-капиталистических контрреволюций, на рубеже 80-х-90-х годов, – это есть только «откат» «первой волны» Глобальной Социалистической Цивилизационной Революции, вслед за которым «накат» «новой волны» этой революции уже начался в начале XXI века.*

*На рубеже 80-х – 90-х годов, когда в СССР под видом горбачевской «перестройки» зарождались силы рыночно-капиталистической контрреволюции (под контролем и «давлением» институтов советологии в системе глобального империализма – прежде всего в США и Англии, т.е. когда глобальный империализм развернул холодную «войну» в первую очередь против советского социализма – войну информационную, духовную, ценностную, технологическую), глобальный экологический кризис, в котором оказалось человечество во взаимоотношениях с Биосферой, перешел в первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы.*

### ***Мировой капитализм в начале XXI века – «экологический могильщик» человечества. Ноосферный императив как императив выживаемости***

*Главная причина возникшей опасности экологической гибели человечества – в рыночно-капиталистической системе хозяйствования.*

*Мировой капитализм (понятие Дж. Сороса) превратился в «экологического могильщика» человечества, противоречие между Трудом и Капиталом трансформировалось в противоречие между Человеком и Капиталом. Аргументацию этого положения я представил в ряде своих монографий, в том числе в «Манифесте ноосферного социализма» (2011) [10].*

*История взаимодействия человечества и природы (история того противоречия между человеком и природой, о котором писал Маркс, и разрешение которого он относил к миссии коммунизма) предъявила человечеству ультиматум: или переход всего человечества к социализму, а затем к коммунизму, но в новом ноосферном качестве, как к управляемой социоприродной эволюции (на базе управляемой социалистической экономики), или экологическая гибель человечества уже в XXI веке, вследствие рыночно-капиталистической системы хозяйствования (как писал Маркс, если капиталист начинает получать прибыль в 300%, он готов идти, ради получения такой прибыли, на любые преступления) и соответственно – природопотребления.*

Россия – цивилизация, совершившая:

- первой в мире прорыв человечества к социализму в 1917 году;



- первой в мире прорыв человечества в Космос в 1961 году (первый полет вокруг Земли на космическом аппарате русского и советского летчика-космонавта Юрия Алексеевича Гагарина).

*Россия призвана всей своей Историей совершить Ноосферно-Социалистический Прорыв человечества и возглавить его идейно и духовно в первой половине XXI века, а вернее – до 2030 года.*

Возникший императив выживаемости, как императив выхода человечества из Экологического Тупика Истории в форме первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы в начале XXI века, соединяет в себе социалистический и ноосферный императивы.

### ***Ноосферный Экологический Духовный Социализм и Ноосферизм – «новостка дня» XXI века, поставленная историей***

Учение о переходе Биосферы в Ноосферу разработано В.И.Вернадским в СССР в первой половине XX века.

*В СССР-России сформировалась Ноосферная научная школа всемирного масштаба. На рубеже XX и XXI веков появился Ноосферизм как новая научно-мировоззренческая система, включающая в себе как теорию капитало-кратии и глобального империализма, так и теорию Ноосферного Экологического Духовного Социализма [7].*

Ноосфера – новое качество Биосферы, в системе которого коллективный Разум человечества начинает управлять социоприродной эволюцией, соблюдая законы и ограничения, отражающие собой действие гомеостатических механизмов Биосферы и планеты Земля, как суперорганизмов.

А обеспечить управляемую социоприродную эволюцию сможет только Социализм, но Социализм Нового Качества – Ноосферный Экологический Духовный Социализм.

*Россия и социализм в своей судьбе тесно связаны. А.А.Зиновьеву принадлежит крылатая фраза: «Целили в коммунизм, а попали в Россию». Потому и «попали» в Россию, что Россия, по своему ценностному геному есть цивилизация антикапиталистическая, «цивилизация «цивилизационного социализма».*

Рыночно-капиталистическая контрреволюция превратила Россию в экономическую колонию Запада. Российская финансовая капиталократия через финансовые механизмы подчинена мировой финансовой капиталократии, в первую очередь – в США, которая продолжает осуществлять стратегию с установкой на её расчленение.

На рыночно-капиталистическом пути развития у России нет Будущего. Повторяется историческая трагедия 100-летней давности, которая завершилась Социалистическим Прорывом. Следует помнить, что к началу Великой Русской (Октябрьской) Социалистической Революции, по данным А.И.Фурсова, иностранный капитал контролировал почти 95% капитала в

России. Поступают данные, что финансовый капитал США контролирует почти 1/3 банковских активов современной России.

*Итак, Ноосферный Экологический Духовный Социализм – это «повестка дня», поставленная как историей России для России, так и всей всемирной историей человечества для человечества.*

*Отмечая Столетие Великой Русской (Октябрьской) Социалистической Революции в 2017 году, мы – Россия и человечество – можем сказать себе: эта революция продолжается!!!*

*Накатывается вторая, ноосферная «волна Глобальной Социалистической Цивилизационной Революции!*

Первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы поставил своеобразный барьер, воздвигла своеобразную «плотину» потоку рыночно-капиталистической, стихийной истории, пропуская в Будущее только второй поток – поток социалистической, плано-управляемой истории, который обретает формат Истории Социо-Биосферной или Ноосферной, поднимающей Разум человека на высоту управления социоприродной эволюцией.

Одним из важнейших механизмов Ноосферной Социалистической Революции, которая охватит весь XXI век [8], станет Ноосферное образование, становлению которого вот уже посвящается VII-я научная конференция «Ноосферное образование в евразийском пространстве» и соответственно VII-й том монографической серии с одноименным названием.

Становление ноосферного образования в России (которое уже происходит) будет сопровождаться, в соответствии с концептуальным прогнозом автора, становлением научно-образовательного общества, в котором образование служит «базисом базиса» духовного и материального воспроизводства, а наука не только производительной силой, но и силой управления, потому что ноосферная история раскроется именно как научное управление социоприродной эволюцией, на основе ноосферного синтеза Науки и Власти.

Императив выживаемости как императив XXI века действует. В нём отражен синтез ноосферного и социалистического императивов [9], т.е. императив перехода к ноосферной парадигме развития на социалистической базе, на базе научно-образовательного общества, реализующего требования Закона Опережающего Развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе.

### ***Литература:***

- [1] Ленин В.И. Соч., т.35, с. 2
- [2] Субетто А.И. Владимир Ильич Ленин: гений русского прорыва человечества к социализму/ А.И.Субетто. – СПб.: Астерион, 2010. – 492с.
- [3] Субетто А.И. От учения Карла-Маркса – к Ноосферизму XXI века: монография/ Под науч. ред. д.ф.н., проф. А.В.Воронцова – СПб.: Астерион, 2017. – 132с.

[4] Декларация Петровской академии наук и искусств «Современный мир и пути решения проблем России на этапе движения к устойчивому развитию» (принята на VI Съезде Петровской академии наук и искусств 6–7 октября 2005 года. Ред. комиссия Съезда: председатель – А.И.Субетто (вице-президент, члены – Л.А.Майборода (президент), В.А.Воронцов (вице-президент), Л.В.Лебедев (вице-президент), В.А.Зверев (ученый секретарь), Д.З.Мутагиров (член президиума). Автор – А.И.Субетто. – СПб.: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2005. – 56 с.

[5] Косолапов Р.И. Истина из России. – Тверь: Науч.-издат. Компания «Северная Корона», 2004. – 666 с.

[6] Барбюс А. Сталин. – Ленинград: Изд-во РКПО «Русь», 1997. – 188с.; с. 95–97.

[7] Субетто А.И. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. – СПб.: КГУ им. Кирилла и Мефодия, КГУ им. Н.А.Некрасова, 2001. – 537с.

[8] Субетто А.И. Ноосферная социалистическая революция XXI века: основания теории/ Под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А.Зеленова. – СПб.: Астерион, 2016. – 139с.

[9] Субетто А.И. Опережающее развитие человека, качества общественных педагогических систем и качества общественного интеллекта – социалистический императив. – М.: Исследоват. центр Госкомвуз СССР, 1990. – 84 с.

[10] Субетто А.И. Манифест ноосферного социализма / Под науч. ред. д.ф.н., проф. В.Г.Егоркина. – СПб. Астерион, 2011. – 108 с.

## **2. Эстафета титанов**

*Л.А.Зеленов*

### **«Космическая Родословная» в Эпохе Русского Возрождения по А.И.Субетто**

*Концепция "Титанов русского Возрождения" А.И. Субетто оказывается очень Эвристичной, поскольку позволяет вскрывать звенья Интеллектуальной эстафеты в истории России.*

*Эта Интеллектуальная последовательность и преемственность, например, четко прослеживается в Становлении и Развитии КОНЦЕПЦИИ РУССКОГО КОСМИЗМА. Профессор А.И. Субетто в серии своих уникальных работ даже помогает осознать ПЕРСОНАЛЬНУЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ концепции Космизма в анализе соответствующих идей в деятельности Великих Титанов Русского Возрождения:*

*М. Ломоносов — Н. Лобачевский — Д. Менделеев — Н. Федоров — К. Циолковский — Н. Кондратьев — А. Чижевский — С. Королев — Ю. Гагарин...*

*Эта "Космическая Родословная" может быть дополнена в своих Циклах развития именами многих русских исследователей, чья деятельность углубляла и расширяла поле русского космического поиска: Цандер, Кибальчич, Зворыкин, Жуковский и многие естественнонаучные и инженерно-технические школы России.*

### **Содержательно-функциональная преемственность в творчестве Титанов Русского Возрождения**

Хочется подчеркнуть не «временную последовательность» и не «пространственную родоположенность» концептуальных идей ("концептов") в учениях и деятельности русских Титанов, СОДЕРЖАТЕЛЬНО—ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ, рождающую именно КОНЦЕПЦИЮ КОСМИЗМА:

1. *М.В.Ломоносов — "первый русский Университет"—озадаченный всполохами Северного сияния, начинал астрономические исследования Космоса и небесных тел, пораженный закономерностями движения Венеры. А образ "Северной Авроры" позднее прославит своими стихами А.С.Пушкин и увековечат Герцен и Старев своей "Полярной звездой". Заметим, что научные исследования М.В. Ломоносова позволили ему раньше Луазье открыть ЗАКОН СОХРАНЕНИЯ ВЕЩЕСТВА и развить СВОЮ молекулярную теорию.*

2. *Д.И. Менделеев — великий химик планеты — занимался космическими и астрономическими исследования, летал на воздушном шаре, идентифици-*

ровал химический состав всех небесных тел, обосновывая Целостность и Единство Космоса. Применительно к землянам Д.И. Менделеев исследовал ЗАКОН РАСШИРЕННОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА НАСЕЛЕНИЯ, а не только его Сохранения. В условиях распространения "мальтузианства" вызревала проблема ПЕРЕНАСЕЛЕНИЯ планеты Земля.

3. *Н.Ф. Федоров — русский космист, основатель философской концепции "общего дела"*, как бы развивая демографическое учение Д. Менделеева, выдвинул идею ВОСПРОИЗВОДСТВА ПОКОЛЕНИЙ УМЕРШИХ ЗЕМЛЯН. Обоснование и развитие этой идеи Н. Федоровым в его работе "Философия общего дела" и его беседы с молодыми учеными поставили студента К.Э. Циолковского в тупик: "Земля мала для жизни огромного количества людей!" Н.Ф. Федоров в ответ сказал молодому человеку: "Вот ты, Костя, и подумай как справиться с этой проблемой". Так начались космические исследования молодого К.Э. Циолковского.

4. *К.Э. Циолковский — основатель "научной космонавтики" на протяжении всей своей жизни занимался теоретическими, и экспериментально-практическими исследованиями проблемы космических полетов*, открыв ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИЛ ЗЕМНОГО ПРИТЯЖЕНИЯ и выхода в открытый КОСМОС. Немаловажное значение имела лекционно-пропагандистская деятельность УЧЕНОГО, которая завораживала идеями космизма поколения советских людей — гуманистов, увлеченных авиацией, воздухоплаванием, стратонавтикой. Среди них уже были А. Чижевский, Н. Жуковский, С. Королев и другие.

5. *А.Л. Чижевский — основатель космобиологии и гелиобиологии, исследователь влияния гелиокосмических сил и процессов на земную жизнь и человеческое общество*. Будучи многогранным ученым и всесторонне развитым человеком, А.Л. Чижевский оказал большое влияние на окружающих, заражая космологическими идеями и исследованиями многих молодых людей.

6. *С.Ф. Родионов — доктор физико-математических наук, профессор Ленинградского госуниверситета, основатель космологической науки — АЭРОФОТОНОМИИ, изучающей световые явления космического пространства*. Сергей Федорович Родионов в 20-ых годах XX в. изобрел и создал впервые СЧЕТЧИК ФОТОНОВ. С 30 лет руководил Научно-исследовательской лабораторией АН СССР на Эльбрусе и был прекрасным альпинистом, создателем спасательных альпинистских станций на Кавказе. К тому же он был композитором, поэтом, чемпионом Украины по большому теннису, владел 5-тью иностранными языками и т.д. Он блестяще без использования специального сложного математического аппарата читал нам, студентам Философского факультета ЛГУ, курс Современной физики в квантово-релятивистской трактовке (1953—54 гг.). Безусловно он внес существенный вклад в концепцию космологических исследований в духе А.Л. Чижевского.

7. *С.П. Королев — гениальный конструктор космических кораблей, вдохновленный идеями и разработками К. Э. Циолковского сумел реализовать ка-*

*завишимися несбыточными замыслами великого учителя, создал и запустил в космос десятки космических кораблей, спутников и космических станций с экипажами животных и человека на борту. Главное – он обеспечил запуск в космос Первого человека — Ю.А. Гагарина.*

*8. Ю.А.Гагарин — первый человек из России в космосе, всемирно известный космонавт и обаятельный землянин — посланец внеземным цивилизациям, воспитанник героического Советского народа. Его космический полет ЗНАМЕНОВАЛ начало освоения космоса сотнями землян из ВСЕХ стран мира, ибо Россия всегда исповедовала Общечеловеческий принцип ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА и была далека от эгоистического национализма. Или буржуазного («американизированного») глобализма.*

*На этом многовековом космическом пути в России рождались свои специфические Титаны, развивавшие отдельные направления и дороги, соединявшиеся в едином Стратегическом космическом векторе. Это Кулибин и Калашников, Нартов и Ползунов, декабристы и Пушкин, Белинский и Чернышевский, Народовольцы и Большевики, Кондратье и Вернадский, Келдыш и Челомей, Ленин и Сталин и тысячи россиян-тружеников, которым ПЕРВЫМ поклонился Ю. Гагарин, приземлившись после полета в космос.*

*Сегодня ноосферно мыслящие люди Современной России, стоящей на распутье Социального пути напоминают о Стратегической Космонавтике, призывают продолжать Космические исследования как память предшествующим героическим, мужественным поколениям.*

**3. Ноосферная миссия Учителя в институтах  
глобального общества: основы, принципы  
образования Личности, устойчивого  
воспроизводства Семьи, безопасности цивилизации  
(К 100-летию со дня рождения академика  
Никиты Николаевича Моисеева (1917–2000))**

*В.Н. Василенко*

**Введение**

Столетие со дня рождения академика Никиты Николаевича Моисеева (1917 – 2000) – автора концепции, научного руководителя по разработке математической модели «ядерной зимы», совпало с вековым юбилеем цивилизационной Революции в России и Годом экологии. Поэтому Год экологии не только в России (самом крупном по размерам), а и регионах биосферы Земли нужно рассматривать с учетом проблем семейной депопуляции и глобального старения. Стратегически и футурологически актуально оздоровительные мероприятия Года экологии согласовывать в кризисных регионах и поселениях государства с 10-летием Детства – это необходимо для преодоления в России (и не только!) убывания народонаселения, но и ускорения развития системы мониторинга этноэкологической и информационной безопасности общества, у истоков создания которой был ученый, «вернувший» в управление наследие В.И. Вернадского. В 1967–1985 годах Н.Н. Моисеев работал заместителем директора по научной работе *Вычислительного центра Академии наук СССР*, и модель «ядерной зимы» (1983) заставила по-новому оценивать прогнозные доклады экспертов Римского клуба, сдерживая политиков от катастрофы в Земном Доме.

В каждом поколении угрозы основам жизни граждан государств в биосфере планеты обостряется, потому что в национальных академиях наук и образования, органах власти и управления территорий не созданы геополитически адекватные проблеме институты, геоэкологические приземленные инструменты, этноэкологически обоснованные механизмы мониторинга информационной безопасности личностей в семьях.

***Ноосферный потенциал Личности Учителя в Отечествах  
Земного Дома***

Известный математик и управленец, участник Мировой и Отечественной войн, планетарно остро понимал естественноисторическую жизнеспособность, цивилизационно-культурную самодостаточность, геополитическую суверенность России, и ко времени работы над проектом о возможных по-

следствиях ядерной войны смотрел на Общий дом Человечества с высоты Ученого и Гражданина, осознающего СВОЮ ответственность за судьбы поколений семей и глобального общества в биосфере Земли. *Это определило его мировоззренческое осознание феномена Учителя (планетарной системы) в поколениях человечества и институтах Земной цивилизации, ведущие представители которой все острее понимают возможную гибель человечества в биосфере природы в случае использования оружия массового поражения в глобальном конфликте безответственных политиков в общем Доме планеты.*

Проект советских ученых подтвердил не только планетарную актуальность, но и бытийную обязательность учета в институтах власти, управления глобального общества вывода академика В.И. Вернадского (1863–1945) времен I-ой мировой войны, содержащего в «зародыше» нравственно высшие ценности накопленных и вновь открываемых знаний поколений о законах природы, их роли в жизни субъектов цивилизации: *«Несомненно, по мере дальнейшего роста разрушительной научной техники, охранительная и защитительная сила научного творчества должна быть выдвинута на первое место для того, чтобы не довести человечество до самоистребления»* (Война и прогресс науки, 1915: <https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/>).

Гражданский пример и подвижничество последователя автора учения о биосфере, концепции эволюции этносов Земного Дома в ноосферную цивилизацию показали не только универсальный вывод об обязательности упреждающего учета охранительной и защитительной силы научного творчества Граждан в отечествах глобального общества, но и цивилизационно высшую роль «системы учитель» для человечества и институтов цивилизации планеты. В условиях очередной информационной истерии приходится сожалеть о том, что охранительные и защитительные знания Граждан о жизнеустройстве общества в природном Доме, как и высшие ценности образования, принципы гуманности, социальной справедливости и равной безопасности не вошли в ядро учредительных документов (Устав) Организации Объединенных Наций, созданной после Победы над идеологами геополитического эгоизма и милитаризма в управлении территории государств планеты – геоэкологически незамещаемом Доме бытия Граждан Отечеств глобального обществ.

В философски глубоко, прогностически актуальном труде «Расставание с простотой» (1998) академик Н.Н. Моисеев выделил наиболее актуальные для своего времени *экологические аспекты учения В.И. Вернадского о биосфере, коэволюции Человека и природы, из которой выросло современное понимание концепции эволюции этносов Дома планеты в субъектов ноосферной цивилизации глобального общества: «Нарастающая неравновесность (дегармонизация) во взаимоотношении Природы и человека, опасности, которые создает цивилизация, постепенно начинают занимать весьма большое место в научных и философских исканиях. Описанные явления приобретают глобальный характер, и их устранение, как теперь мы это начинаем понимать, невозможно в рамках установившегося образа жизни – необходим по-*



иск альтернатив современным тенденциям в развитии общества и в его взаимоотношениях с окружающей средой. Становится очевидным, что наши новые жизненные стандарты, *наша новая мораль* и развитие «второй природы» – другими словами, вся «СТРАТЕГИЯ человечества» должна исходить из того, что Природа и человек суть единое взаимозависимое и взаимодополняющее целое и «СТРАТЕГИЯ человека» должна быть лишь составной частью «СТРАТЕГИИ ПРИРОДЫ». Справедливости ради отметим, что подобные проблемы уже давно занимали русскую общественную мысль. Однако из одних и тех же фактов делались порой совсем разные выводы. Так, согласно воззрением славянофилов и некоторых идеологов православия, Разум создает «искусственное» — промышленность, городскую цивилизацию... *Он и его творение — «вторая природа» — ответственны за все беды человечества. Вот почему Разуму надо противопоставить нравственность, в основе которой лежит религиозное начало»* (выделение по тексту мое - В.В.).

Далее: «И нам придется считаться с тем фактом, что несоответствие чисто биологических характеристик человека, его темперамента, уровня агрессивности и т.д. изменившимся условиям существования будет в дальнейшем только нарастать. И это нарастающее несоответствие биологической природы человека и «второй природы», им созданной, во многом будет определять особенности грядущей истории и требует специального анализа, коллективных решений и действий.

В течение последних 30–40 тысяч лет человек приспособлялся к окружающей среде за счет совершенствования своей общественной организации и создания «второй природы» — техносферы. Они только и могли компенсировать ограниченность и слабость его организма и несовершенство его индивидуальных мыслительных способностей. Его общественные, структуры и созданная ими «вторая природа» тоже несовершенны. Но человек все время находится в поиске: он способен видеть опасности, которые его подстерегают, и искать пути их преодоления. Это главное, что противостоит черному пессимизму и служит основой надежды на будущее рода человеческого» [1, с. 196, 197].

Из соединения экологической ответственности и нравственного разума Личности граждански озабоченный академик выводит *Идею эпохи ноосферы*, и глобальную миссию *Коллективного разума человечества – ноосферную миссию института Учительства в семьях глобального общества. Это экологический императив Гражданства:*

«Поиск и утверждение альтернативы — это тоже составляющая единого процесса самоорганизации. И понимание того, что в нынешних условиях необходимы иная организации жизни на Земле, иные формы взаимоотношения между культурами и разными странами, другие способы разрешения противоречий между людьми, иное восприятие Природы, может многократно ускорить процессы поиска альтернативы. Один из индикаторов этого понимания — рождение термина «*коэволюция человека и биосферы*». Он точно отражает содержание альтернативы и является практически синонимом

*термина «ноосфера». Первым, кто высказал идеи о возможности перехода биосферы в новое состояние, был В.И.Вернадский.*

Отыскание альтернативы — это и есть решение проблем, необходимое для обеспечения *коэволюции*. Совокупность проблем, которые с этим связаны, становится одним из основных направлений современной мысли.

Одновременно с пониманием необходимости альтернативы родилось и понимание ее невообразимой сложности. За обозримые сроки утверждение альтернативы вряд ли возможно в том ключе «естественной самоорганизации», т.е. без целенаправленного участия «Коллективного интеллекта», — так, как происходили все предыдущие перестройки общественной жизни. *Роль коллективного интеллекта в судьбах человечества становится решающей — без целенаправленного вмешательства Разума, Разума всего человечества, ему просто не выжить, не выйти из кризисов, сохранив себя как развивающийся биологический вид и свою цивилизацию. Преобразование биосферы в состояние, которое Ле-Руа назвал ноосферой, или, что то же самое, переход общества в эпоху ноосферы, потребует предельных напряжений всех сил человечества»* [1, с. 197, 198] (выделение по тексту мое – В.В.).

*Так ноосферная миссия Учителя выражает меру коллективного Разума человечества, критерий коэволюции Человека и биосферы.*

Поэтому совокупность экологически озабоченных – граждански и поколенчески ответственных членов семьи в государствах Земного дома – выполняют ноосферную миссию института Учителя и учительства в науке, образовании, мониторинге управления. Один из самых опасных парадоксов рыночной – капиталократической – глобализации состоит в том, что принятые на уровне ООН Повестка дня на XXI век по переходу государств от неустойчивых моделей производства и потребления к футурологически устойчивым, цели устойчивого развития декларации тысячелетия (2000, 2002, 2012, 2015 до 2030 года) могут быть приземлены к геоэкологическим условиям регионов биосферы и этноэкологически упреждающе (обоснованно) реализованы при *обязательном условии опережающего экологического образования* (начиная с системы глобального, государственного, регионального и муниципального управления) и *признания ноосферной миссии Института Учителя в науке, образовании общества и ноосферного критерия учительства мерой безопасности* глобального общества, начиная с миссии ООН планеты.

Качество, продолжительность жизни Человека, Личности, Граждан в государствах глобального общества – это главный индикатор соблюдения народонаселением территории геоэкологических условий жизнеустройства в этноэкологических нормах бытия поколений Семьи в любых масштабах Отечества – локальном, региональном, планетном. Соблюдение ноосферной формулы жизнеспособности Граждан Семьи показывает следование геоэкологическим нормам (критериям) коэволюции Человека и биосферы и – этноэкологическую меру реализации ноосферной миссии института Учителя в цивилизации.

## ***Ноосферный мониторинг института Личности Учителя в безопасности человечества***

Академик Н.Н.Моисеев выразил планетную роль института Учителя в институтах Природы, Отечества и Государства: нравственно осознающий и понимающих законы жизни человечества в Доме Природы Учитель соединяет индивидуальный разум (родовой интеллект) Учеников (поколений) с коллективным опытом, основами накапливаемых (и развиваемых) знаний субъектов цивилизации. Он подчиняет нравственные начала жизни Личности в Семье, обществе, государстве геологическим законам бытия в Доме природы – незамещаемой среде жизни мысли, деяний, принятия решений Человека, разумного институтами цивилизации Земли. То есть нравственно (этноэкологически) и бытийно (геологически) высшую роль понимания *ценностного единства* соплеменного и индивидуального +Человека +Личности +Граждан Здесь / Сейчас, Вчера – Сегодня – Завтра в поколениях Семьи и цивилизации, выражают нормы безопасности социо-природно-техногенных структур цивилизации, *закрепляемые в ноониме поколений – самоназвании Homo sapiens institutus в Семье, Отечестве, техносфере планеты*. Это и выражает ноосферное (геологическое) понимание институтом Учителей поколений разумной (ноосферной) Природы +Человека (рода Homo sapiens) в биосфере Земли, ноосферного (этноэкологического) статуса +Личности в Семье, ноосферной (геополитической) функции +Граждан в институтах цивилизации суверенных государств территории планеты, обязательной для учета в миссии Организации Объединенных Наций человечества.

К пониманию неотвратимости действия в биосфере Земли экологического императива жизнеспособности поколений человечества (Homo sapiens institutus Отечества) пришли академик В.И. Вернадский – создатель учения о биосфере (1926), концепции эволюции этносов биосферы в ноосферную цивилизацию (Научная мысль как планетное явление создана к 1938-му, впервые опубликована без купюр в 1991-ом), организаторы Саммита ООН по окружающей человека среде (Стокгольм, 1972), академик Н.Н. Моисеев (модель «ядерной зимы» разработана к 1983 году), инициаторы разработки, принятия принципов Рио-де-Жанейрской декларации по окружающей среде и развитию (1992) и Декларации тысячелетия ООН (2000). Но в Документах ООН по окружающей среде и развитию, Целях устойчивого развития тысячелетия (2002, 2012, с 2015 до 2030 гг.) Человека разумного «потеряли», то есть его ноосферную (геологически признаваемую) природу, ноосферный (этноэкологически осознаваемый) статус и ноосферную (геополитически упреждающе учитываемую) функцию не включают в мониторинговую миссию институтов цивилизации. Человек разумный институциональный, представляющий в биосфере поколения Homo sapiens institutus (совокупных +Человека +Личность +Граждан), понимающий ноосферную (охранительную и защитительную) миссию Учителя в Семье, Отечестве, Государстве, не просто «забыт», а отдан во власть дурного антропоцентризма (по П.Т. Шар-

дену) правящих институтов экономики – акторов глобального Рынка Потребителей.

В итоговой книге «Быть или не быть ...человечеству?» (1999) академик Н.Н. Моисеев поднял на планетный уровень актуальность востребования ноосферной природы, ноосферного статуса, ноосферной Миссии Учителя в институтах науки глобального общества – суверенных государствах Организации Объединенных Наций биосферы Земли. Это подтвердили конференция «Универсальный эволюционизм Н.Н. Моисеева и судьба цивилизации», круглый стол «Стратегия устойчивого развития в контексте политических процессов XXI века. К 100-летию академика Н.Н. Моисеева», проведенные в рамках МНК «Глобалистика-2017: Глобальное мышление и устойчивое развитие». Его подвижничество показывает: ноосферный императив (принцип) деятельности должен и может превращаться в профессиональную норму, девиз поколений *«Ноосферное мышление – мышление граждан XXI века»*, должный стать рабочим после МНК «Глобалистики-2013», посвящаемой 150-летию В.И. Вернадского, проводимого под эгидой ЮНЕСКО. Напомним: академик Н.Н. Моисеев граждански реализовал этот великий девиз. Он не принял «рыночную» демократию и всеми силами пытался ноосферный подход распространить на цели и стратегию реформ: был одним из инициаторов создания, первым президентом Международного независимого эколого-политологического университета (1992), первым президентом Российского Зеленого креста и Российской экологической академии, инициатором глубокой экологизации наук, системы образования, органов власти, управления и мониторингового контроля в отраслях природопользования. Эти проблемы он граждански остро поднимал в АН СССР, на форумах ученых, в том числе на уровне ЮНЕСКО и ООН.

Планетарно актуальный для преодоления депопуляции в Семьях и глобального старения населения цивилизационный девиз *«Ноосферное мышление – мышление граждан XXI века»* может быть реализован в институтах академии наук, системе образования поколений только при условии *признания ноосферной миссии Учителя* в государствах Организации Объединенных Наций, способного и призванного соединять нравственный и экологический императив жизнеспособности +Человека +Личности +Граждан Здесь / Сейчас, Вчера – Сегодня – Завтра в институтах Семьи, общества и цивилизации в *ноосферный императив устойчивого развития глобального общества в биосфере Земли*.

### ***Ноосферные ипостаси Учителя и геноматрица Личности в науке, образовании граждан***

Автор этого раздела в своем творчестве тоже испытал учительское участие Никиты Николаевича. После защиты кандидатской диссертации (в 1987 г.) для издательства «Мысль» я подготовил монографию «Биосфера и человечество: диалектика выживания», предложенную редакцией для рецен-

зии автору «ядерной зимы». Н.Н. Моисеев одобрил рукопись, и, будучи членом редколлегии журнала «Вопросы философии», посоветовал автору подготовить статьи для главного общественно-политического органа. «Мысль» объявила издание в бибколлекторе, набрали тираж... Но обломки крушения СССР «засыпали» выводы диалектика выживания человечества в Биосфере, а планируемая после выхода книги защита диссертации доктора философских наук была отложена ...до 2005 года. Обостренные временем и последствиями реформ выводы были защищены диссертацией под названием «Ноосферная концепция развития социальных институтов» (Василенко В.Н. ВолГУ). Депопуляция в кризисных семьях и регионах государств, растущие угрозы глобального старения населения, происходящие на фоне острой информационной войны лидеров рыночной глобализации с остальными суверенными субъектами ООН показывает: ноосферная концепция развития социальных институтов должна определять императивы жизни, мысли, качества жизни, деяний Личности Учителя в Природе, Обществе, Цивилизации, начиная от понимания, формирования, развития, реализации ноосферной природы Человека (поколений *Homo sapiens institutus*) в биосфере Земли, институтах общества и цивилизации глобального общества. Иначе что означает самоназвание Человека, призванного (по нооному – обязанного) быть разумным наукой, образованием, ценностями качества жизни, деяний, опытом долголетия поколений, устойчивым воспроизводством Личности в Семье, Отечестве, Цивилизации Организации Объединенных Наций планеты.

Геоэкологическая (онтологическая), стратегическая (этноэкологическая) и футурологическая (геополитическая) актуальность открытых академиками В.И. Вернадским, Н.Н. Моисеевым, их последователями ноосферного потенциала и миссии Института Учителя неотложна для упреждающего учета угроз опасности человечеству в институтах академии наук, системы образования, особенно для создания гражданского мониторинга этноэкологической и информационной безопасности граждан в условиях тотального оцифровывания сферы производства, потребления и институтов управления. Это подтверждают ловушки сервисного (обезличенного, обслуживающего, рыночного) подхода к функциям наук в системе образования граждан общества по триаде «знания – умения – навыки» (З – У – Н), которая слепо навязывается в постсоветской модели реформы школы. Это особенно очевидно с позиций геоэкологического и этноэкологического единства социоприродных (экотехнополисных!) основ ноосферной антропологии (и аксиологии) глобализации жизни, мысли, деяний +Человека +Личности +Граждан государства – меры и критерия реализации ноосферного императива жизнеспособности человечества в биосфере Земли, противоречит ноосферной концепции (стратегической миссии!) института Учителя и футурологически опасно для судьбы поколений Дома планеты. С позиций безопасности граждан общества в природе (и здравого смысла жизни человечества в природе) нужно признать: охранительные и защитительные критерии ноосферной антропологии – это основа, азбука глобализации бытия человечества на планете, составляющие ноо-

сферную философию, аксиологию и футурологию взаимодействия (коэволюции) Человека с биосферой.

Без *ноосферной миссии института Личности Учителя* Здесь / Сейчас, в циклах Вчера – Сегодня – Завтра Семьи, Отечества и Цивилизации не продолжиться и не может реализовываться благом для поколений Homo sapiens institutus научная (наученная, воспитанная, образованная, осознаваемая) мысль планетного статуса +Человека +Личности +Граждан в природе (Земли и возможной «запасной» планеты), не могут быть сохранены основы, потенциал, условия ноосферного (осознающего, поэтому – охранительного, защитительного) творчества академий наук, системы образования, способных упреждать угрозы, риски, вызовы дурного антропоцентризма человека-потребителя глобального общества. Это значит, что геоэкологически, граждански и поколенчески обезличенная (сервисная) образовательная триада «знания – умения – навыки» должна быть постепенно вытеснена ноосферной миссией Учителя в науке, образовании, управлении по формуле «ноосферные основы знаний Человека – ноосферная функция образования Личности – ноосферные деяния Граждан» ради обеспечения безопасности поколений, устойчивого развития цивилизации. Бытийная формула «НЗЧ – НОЛ – НДГ – БУРЦ» выражает ноосферное ядро качества жизни и долголетия поколений Семьи в поселениях глобального общества и государств планеты «50% – 20-25% – 15-20% – 8-10%», признанную на уровне Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ). Футурологически и стратегически упреждающий (институциональный) учет ноосферного императива жизнеспособности +Человека +Личности +Граждан в развитии цивилизации может стать концептуальной основой замены рыночной (сервисной) образовательной триады «знания – умения – навыки» на научно-образовательную формулу «знание – понимание – умения», предлагаемую И.В. Ильиным и А.Д. Урсолом [2, с. 284 - 287]. Это позволит не только соединить научно-образовательные и экспертно-мониторинговые функции академий наук, системы образования в органах власти, управлении общества, а усилит охранительно-защитительную и прогнозно-контрольную роль знаний в упреждении депопуляции и глобального старения граждан. Геополитически неотложна эта роль науки в упреждении новой мировой войны.

### ***Закон Ноосферы и ноосферная миссия учительства в безопасности цивилизации***

Массив эмпирических обобщений о стратегически, футурологически и институционально высшей охранительной и защитительной миссии ученых в упреждающем учете угроз, рисков, вызовов глобализации народам суверенных государств глобального общества постоянно возрастает. И опыт разработки математической модели «ядерной зимы» подчеркивает ноосферную функцию научных знаний о любых вредных воздействиях технологий, тем более оружия массового поражения на общий Дом жизни человечества –

биосферу Земли. На Секции «Глобальное управление и безопасность» V Международного научного конгресса «Глобалистика-2017: Глобальная экология и устойчивое развитие» профессор Александр Михайлович Тарко, доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник Вычислительного центра им. А.А. Дородницына Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» РАН выступил с докладом «Моделирование последствий ядерной войны как фактор стратегического сдерживания потенциальных агрессоров». Он рассказал актуальные, но мало известные подробности совместной работы ученых СССР и США над уникальным проектом.

В начале 80-х годов П. Крутцен и Дж. Биркс обратили внимание, что во II мировой войне ковровые бомбардировки американской авиацией немецких городов Гамбург, Дрезден, Кассель и Дармштадт вызвали масштабные пожары и крупные восходящие потоки воздуха – «огненные штормы». Ученые выдвинули идею прогнозных оценок последствий «ядерной зима»: ядерные атаки крупных городов вызовут гигантские пожары, которые перекроют солнечное излучение, и температура атмосферы значительно уменьшится. По инициативе академика Никиты Николаевича Моисеева в 70-х годах в Вычислительном центре АН СССР начали изучать и моделировать глобальные биосферные процессы в Земном Доме: моделирование климатических экологических процессы. К началу 80-х годов В.В. Александров с коллегами разработал математическую модель климата Земли по циркуляции атмосферы и океана, позволяющая рассчитывать изменения климата на поверхности Земли и на разных высотах. К этому времени А.М. Тарко разработал экологическую модель – биогеохимические циклы двуокиси углерода в биосфере. В начале 1983 г. совместно с климатологами США они согласовали сценарий проекта «ядерной зима». Результаты исследований совпали и потрясли: падение температуры по прогнозам должно было составить около 20-30 градусов. Н.Н. Моисеев, В.В. Александров и А.М. Тарко в сентябре 1983 года на симпозиуме «Козволюция человека и биосферы» Института жизни в Хельсинки, собравшем специалистов по проблемам будущего человечества и биосферы – экономистов, экологов, философов, математиков США, Канады, Франции, Швеции, Финляндии, СССР, – впервые огласили прогнозный проект. Академик фон Рихт, философ и старейшина финских ученых, пожилой человек, сказал А.М. Тарко: «Я прошел всю войну, но никогда мне не было так страшно». Работы по ядерной зиме продолжает СКОПЕ – Научный комитет по проблемам окружающей среды, известная неправительственная организация со штаб-квартирой в Париже (Франция), работающая по сей день.

Но планетарно эффективную экспертно-мониторинговую модель геополитически упреждающего учета геоэкологических и этноэкологических угроз опасности гражданам территории государств, выраженную качеством, продолжительностью жизни нынешних и будущих поколений глобального общества, еще предстоит создать. В ее основу может быть положено *открытие академиком В.И. Вернадским закона Ноосферы* (Горбунов А.А., Субетто А.И.: ЕАЕН, 2013), подтверждаемое принятием Повестки Дня ООН на XXI век (1992), Целями стратегии устойчивого развития Декларации тысячелетия

(2000, 2002, 2012, 2015), другими актами Организации Объединенных Наций планеты. В мировоззренческом, футурологическом и институциональном значении закон Ноосферы субъектов цивилизации глобального общества выражает воспроизводство нравственного и экологического императива в качестве, продолжительности жизни совокупных (и индивидуальных) поколений Человека, Личности, Граждан институтов Семьи отечества человечеств в биосфере Земли. То есть в реальной жизни, мысли, деяний поколений Человека разумного институционального закон *Ноосферы материализуется ноосферным императивом жизнеспособности человечества, учитывающем единство геоэкологических условий планеты и этноэкологических норм (ограничений) регионов в управлении территории государства.*

*Меру единства закона Ноосферы и ноосферной миссии Учителя в институтах цивилизации выражает ноосферный подход (критерий) реализации целей тысячелетия России, других суверенных государств ООН в жизнеобеспечивающей триаде «Биосфера Земли – поколения Граждан – институты цивилизации». Осознание, исследование, углубление знаний о безопасности – ядро науки нашей жизни. Поэтому закон Ноосферы геоэкологически, футурологически, институционально и цивилизационно реализуется ноосферной миссией, статусом, функцией Учителя в биосфере.*

Об этом см. электронный экологический альманах НООСФЕРА XXI века (<https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/>)

### ***Литература:***

- [1] Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: «Аграф», 1998
- [2] Ильин И.В., Урсул А.Д. Образование, общество, природа: Эволюционный подход и глобальные перспективы. – М.: Издательство Московского университета, 2016.



## **4. Персонафицированный подход к истории науки**

*Т.К. Донская*

### **Введение**

В истории любой науки есть Личности, которые своими научными открытиями определили новые направления в науке (Н.Коперник, Ч.Дарвин, М.В.Ломоносов, Д.И.Менделеев, И.М.Сеченов, И.П.Павлов, С.П.Королёв, Г.Шлиман и многие др.), вклад которых в мировую науку не только обогатил знания человечества о происхождении жизни на Земле и законах его существования, преемственности между прошлым, настоящим и будущим, но и поражает мощью творческого интеллекта и беззаветной преданностью избранному пути в науке, часто жертвуя личными интересами. Поэтому не случайно в постсоветский период в современной России возрос интерес к деятельности выдающихся представителей русского народа, **Созидателей Руси-России**, значения которых в истории и культуре Отечества донесли до нас Епифаний Премудрый, Н.М.Карамзин, Н.И.Костомаров, В.О.Ключевский, С.М.Соловьёв и др. Их называли **Светочами истории и культуры** (Т.И.Гончарова, И.Ф.Гончаров), **«Пушкин. Русский гений»** (Н.Н.Скатов), **Титанами Русского Возрождения** (А.И.Субетто). Среди них были **Великие женщины России** (С.Кайдаш-Лакшина), **Декабристы и А.С.Грибоедов** (М.В.Нечкина). Им посвящали свои художественные произведения Д.Балашов **«Похвала Сергию»**, В.Ганичев **«Фёдор Ушаков»**, В.Пикуль **«Битва великих канцлеров»** и т.д. Один из последних проектов – **«Великие умы России»** (проект «Российского союза ректоров») и т.п. Наиболее выразительна в этот плане книга В.В.Фортунатова **«Российская история в лицах»** (СПб, 2009).

### **Чем вызвана потребность персонафицированного подхода к истории науки?**

Среди авторов подобных исследований можно выделить две группы учёных: *государственники и народники*, отличие между которыми заключается в оценке роли народа в истории Руси-России. *Первые* (В.П. Татищев, Н.М. Карамзин, С.М.Соловьёв, Н.И.Костомаров и др.) в качестве субъектов истории рассматривали правителей (в отечественной истории – это князья, цари, императоры), *вторые* (М.В. Ломоносов, В.О. Ключевский, Б.Греков, Б.Д. Рыбаков, М.В. Нечкина, А.А. Преображенский, В.В. Фортунатов) считали, что «поскольку народ был не просто свидетелем событий, а субъектом истории, непосредственно творившим эти события» (Б.Д.Греков. Киевская Русь, 1949), то именно персонафицированный подход к анализу исторической роли народа и его выдающихся представителей, их исторически значимого, над-

временного вклада (русских князей, выдающихся полководцев, православных просветителей, учёных, деятелей культуры, литературы и образования, народных героев и т.д.) в созидание Отечества раскроет перед молодым поколением современной Российской Федерации живые лики преобразователей разных сторон жизни родного народа и родного Отечества во имя утверждения духовно-нравственных заветов, переданных нам из прошлого в настоящее и будущее, *чтобы свеча не погасла...*

Так, 700-летний юбилей со дня рождения Преподобного Сергия Радонежского в 2014 году отмечала вся Россия, храня завет великого основателя Троице-Сергиевой Лавры: «Только единением спасётся Русь!». Именно его служение единению народа России и Российскому государству дало основание В.О.Ключевскому (1841-1911) сказать пророческие слова: «Творя память Преподобного Сергия, мы проверяем самих себя, пересматривая свой нравственный запас, завещанный нам великими строителями нашего нравственного порядка, обновляя его, пополняя произведённые в нём траты. Ворота лавры Преподобного Сергия затворятся и лампы погаснут над его гробницей - только тогда, когда мы растратим этот запас без остатка, не пополняя его» [2, с.509].

Более того, выдающийся историк второй половины XIX века отметил неразрывное единство государственного мышления Всероссийского Игумена и духовно-нравственного мира Личности, пятьдесят лет жизни положившего на алтарь Отечества: «При имени Преподобного Сергия народ вспоминает своё нравственное возрождение, сделавшее возможным и возрождение политическое, и затверживает правило, что *политическая крепость прочна тогда, когда держится на силе нравственной* (выделено нами – Т.Д.). Это возрождение и это правило – самые драгоценные вклады Преподобного Сергия, не архивные или теоретические, а положенные в живую душу народа, в его нравственное содержание» [2, с.508-509].

Следует поддержать инициативу составителей сборника статей В.О.Ключевского «История в исторических портретах» (2016), выделивших особый раздел «Созидатели земли Русской», противопоставив его разделу «Правители Русского государства». Так же чётко и убедительно обозначил и В.В.Фортунов свою позицию в исследовании «Российская история в лицах», выделив среди созидателей Руси-России – государственных деятелей, полководцев и военачальников, лидеров социальных движений, деятелей церкви, творцов русской культуры, выдающихся знаменитых женщин, героев и антигероев, т.е. представителей различных слоёв населения, принимавших деятельное участие в созидании нашего Отечества, будучи творцами нашей истории. Как пишет автор, «галерея звёзд российской истории призвана помочь не только лучше понять наше прошлое, но и разобраться в современной жизни» [4].

*Таким образом, персонифицированный подход к истории любой науки, но особенно к такой, как история того или иного государства, даёт возможность углубить и расширить исторические знания и историческую па-*

мать изучающих всеобщую и отечественную историю и культуру, формируя образное представление о живших и живущих создателях Руси-России, о мотивах их беззаветной преданности Земле Русской, созидательной деятельности её народа как в области материальной, так и духовной культуры, формируя потребность в межпоколенном общении как источнике идентификации с родным народом и его духовно-нравственными ценностями. «История, – писал Н.М.Карамзин, – в некотором смысле есть священная книга народов, главная, необходимая; зеркало их бытия и деятельности, скрижаль откровений и правил; завет предков, дополнение, изъяснение настоящего и пример будущего» [1,с.5].

### ***Особое значение истории, как учебной дисциплины, в системе воспитания исторического достоинства личности и народа***

*История как учебная дисциплина в общеобразовательной и высшей школе России всегда занимала одно из ведущих мест и высоко оценивалась российской педагогической общественностью в силу её познавательного значения и воспитательных функций.*

*Наступившая в годы перестройки агрессивная критика отечественной истории и культуры с её субъективной интерпретацией проникла на страницы школьных и вузовских учебников и учебных пособий, привела в историческому вакууму в знаниях учащихся и падению интереса к отечественной истории и социальной соответственно – падению активности. И это в то время, когда исторические исследования утверждали, что «содержание и целостность исторической памяти во многом определяет возможности стабильного общественного развития, что является одной из необходимых предпосылок успешного формирования гражданского общества в России» [3, с.4].*

*История – это память, и «нравственное богатство народа наглядно исчисляется памятниками на общее благо, памятями деятелей, внёсших наибольшее количество добра в своё общество. Этими памятниками и памятями срастается нравственное чувство народа. Они его питательная почва. В них его корни; оторвите его от них – оно завянет как скошенная трава. Они питают не народное самомнение, а мысль об ответственности потомков перед великими предками, ибо нравственное чувство есть чувство долга» [2, с.509] (выдел. ред.).*

Лев Николаевич Гумилёв, не претендуя на звание поэта, иногда обращался к лирической поэзии, чтобы выразить своё ценностное отношение русского учёного-историка к отечественной исторической науке, к её эмоциональному воздействию на мысли и чувства человека, для которого родная история его Руси-России стала источником научных открытий и потребностью в межпоколенном диалоге:

*«Нас всех прядёт судьбы веретено  
В один узор; но разговор столетий*

*Звучит как сердце, в сердце у меня.  
Так я двусердный, я не встречу смерти,  
Живя в чужих словах, чужого дня» (1936 г.).*

И когда в акции «Имя России» наш народ назвал имена Владимира Крестителя, Ал.Невского, Дм.Донского, прп. Сергия Радонежского, Петра Великого, М.В.Ломоносова, М.И.Кутузова, А.С.Пушкина, Л.Н.Толстого, Г.К.Жукова и других не менее выдающихся деятелей отечественной истории и культуры, то вряд ли можно согласиться с мнением историка К.Д.Кавелина об «исторической беспамятности» русского народа, благоговейно хранящего в своей памяти и передающего из поколения в поколение свою благодарность предкам, своими деяниями сохранившими страну отеч и дедич в многочисленных войнах за её свободу и независимость, *чтобы свеча не погасла...*

### ***Литература:***

1. Карамзин Н.М. История государства Российского / Н.М.Карамзин. – М.: Эксмо, 2012. – 1024с.: ил.
2. Ключевский В.О. Россия в исторических портретах / В.О. Ключевский. – М.: Де Либри, 2016. – 768с.
3. Культура исторической памяти. Материалы научной конференции (19-22 сентября 2001 года) / Отв. ред. А.В. Антощенко; ПетрГУ. – Петрозаводск, 2002. – 304с.
4. Фортунатов, В.В. Российская история в лицах. – СПб: Питер, 2009. – 576 с.

## **5. Общественно-политические взгляды В.И. Вернадского и концепция ноосферы**

*И.Ю. Александров*

### **Становление общественно-политических взглядов В.И. Вернадского**

*В.И.Вернадский при всех сменах политических режимов оставался патриотом своей Родины и государственнымником. На позднем этапе своего научного творчества, начав использовать понятие «ноосфера», Вернадский, действительно, в определённом смысле пришёл к идее коммунистического переустройства общества.*

Но вот проделал ли Вернадский при этом путь к идеям научного социализма, как это утверждал Ю.А.Жданов? [14, с.8] – Эта оценка, данная в эпоху «развитого социализма», достаточно спорна. В годы перестройки Вернадский, напротив, в многочисленных публикациях предстаёт непримиримым критиком коммунистического режима, борцом с её диалектикой, выставляемой философами-приспособленцами к системе в качестве науки наук. Получили и широкое освещение факты заступничества Вернадского за репрессированных учёных.

*Очевидна трудность в реконструкции общественно-политических взглядов Вернадского за советский период – публично и свободно высказывать он их не мог. Исследователи вынуждены реконструировать их на основе дневниковых записей и писем, в первую очередь писем, которые были отправлены учёным во время заграничных командировок. Материалы эти не могут претендовать на полноту. В этой связи большой загадкой остаются очень высокие оценки Вернадским трудом классиков марксизма и их политической деятельности. До второй половины 80-х гг. XX в. едва ли можно было с уверенностью предсказать крах советской политической системы. Многие отечественные учёные вполне искренно верили в её справедливость и будущее. Такое ощущение победы социализма могло быть и у Вернадского. Но письма свидетельствуют скорее о его сомнениях в жизнеспособности этой системы.*

*Правда, Вернадский верил в мирную трансформацию советской политической системы в более демократическую при главенствующей роли учёных в государстве. Это не демократия западного образца. Конкретный социально-политический идеал выдающегося отечественного учёного-космиста остался даже ещё более неопределённым, чем введённое им под влиянием интерпретации его идей Леруа понятие «ноосфера». Это понятие, которое концептуально как развитие идей Пастера и Кюри об отличии пространства-времени у живого и косного вещества, Вернадский начал использовать только с 1936 г., допускает различные трактовки.*

Не соглашусь с В.Ю.Афиани, по мнению которого Вернадский «разрабатывал идею о ноосфере как закономерном этапе развития человечества, как основы новейшей социально-экономической концепции устойчивого развития

человечества, противоречащей не только представлениям марксистов, но и их противников» [1]. Определение это сводит ноосферу Вернадского к современным социально-экономическим идеалам. *Выдвигая тезис о переходе биосферы в ноосферу, выдающийся отечественный учёный-космист писал не об экономике, и совсем он далёк от социально-экономических идеалов конца XX в.*

В юные годы у В.И.Вернадского формировались скорее либеральные взгляды, чем социалистические. Отец выдающегося отечественного учёного-космиста Иван Васильевич Вернадский, профессор-экономист, по своим социально-политическим воззрениям, образу жизни и характеру научно-публицистического творчества был представителем просветительских либеральных кругов 50-60-х гг. XIX в., которые выступали за освобождение крестьянства и за легальные, мирные формы борьбы за осуществление своих политических идеалов.

*В семье Вернадских был культ декабристов и негативное отношение к самодержавию и крепостному праву.* В.И.Вернадский вспоминал, что ещё в раннем детстве слышал от няни Александры Семёновны рассказы о крепостниках-самодурах. Значительная часть жизни Вернадского была связана с Украиной и украинским освободительным движением. На первом курсе университета Вернадский составил набросок работы, посвящённый украинскому вопросу. Студент Вернадский видел в те годы свою помощь человечеству через науку и через критикующую войну как регрессивное явление публицистику «научную, непроверяемую, логичную» [3, с.48]. *Уже, будучи студентом, Вернадский рассматривал науку как силу, преобразующую природную действительность; политику при этом он не отрывал от науки, но искал научный подход к ней.* Вернадский был принципиальным в вопросах защиты студенческих интересов. *С 1882 г. он активно участвовал в студенческом Научно-литературном обществе. Наряду с вопросами научными, философскими, историческими и литературными студенты обсуждали вопросы социально-политические. Некоторое время секретарём Общества был Александр Ильич Ульянов, в 1887 г. участвовавший в неудачном покушении на Александра III. Вернадский симпатизировал Ульянову как исследователю-учёному, но был далёк от его политического радикализма.* Роль Вернадского в Обществе связана с насаждением интереса к естествознанию у его членов.

Биограф Вернадского И.И.Мочалов отмечает, что 1884-1885 гг. стали переломными для общественно-политических взглядов молодого учёного. *С середины 80-х гг. основным методом познания явлений общественной жизни для Вернадского становятся уже не книги, но прямое или косвенное при помощи бесед и опросов населения социальное наблюдение.* Ведя заметки краеведческого характера во время посещения в июле 1885 г. Екатеринославской губернии Вернадский подмечал также и развитое битьё помещиками крестьян. В этот период, находившийся под сильным влиянием просветительских идей Л.Н. Толстого, Вернадский пытался подобно великому писателю вести просветительскую деятельность среди народа. Л.Н. Толстой в эти годы приступил к сочинению и изданию популярных книжек для народа.

*Вернадский же, никогда не отделявший социально-политическую практику от теоретической науки, в мае 1884 г. совместно с братьями С.Ф. и Ф.Ф. Ольденбургскими, Д.И. Шаховским, Н.Г. Ушинским, И.М. Гревсом, Л.Н. Красновым и др. организовал кружок, целью которого было изучение народной литературы, переводы с иностранных языков, стилистическая переделка книг в целях их большей доступности, создание народных библиотек. Кружок «Братство» – это в первую очередь союз тянущихся к знаниям молодых людей, которые стремились любовные, братские отношения своего круга распространить, в том числе, и на социальные преобразования. Для членов «Братства» научное преобразование всех устаревших форм жизни было неотделимо от уважения к человеческой личности, к свободе политической, социальной, религиозной, национальной и бытовой. Среди политических требований, осуществление которых, как полагал Вернадский, назрело в России: «ограничение права наследства», «объявление земли собственностью государства», «уничтожение постоянного войска», «уничтожение двора», «обязательность обучения в первичных школах и бесплатность обучения в первичных школах», а также «бесплатность обучения в высших и технических (утренних и вечерних)» школах [4, с.67]. В более поздней, относящейся к 1893 г., дневниковой записи Вернадского содержатся либеральные представления о справедливом правительстве: «1) государство существует для граждан, а не граждане для государства...; 2) правительство, каково бы то оно ни было монархическое, республиканское, etc. [...] есть лишь ставленник граждан и должно, следовательно, постоянно действовать при их участии и их контроле. [...] Очевидно, что такая деятельность возможна лишь при существовании в стране общественного понимания» [9]. Таким образом, молодой Вернадский никоим образом не был радикалом-революционером, каким был А.И. Ульянов, тоже участвовавший в 80-х гг. XIX в. в деятельности просветительского кружка. Противник насилия Вернадский активное участие в политической жизни связывал с просвещением, с надеждой на обретение общественного понимания либеральных идей. Вернадский, как и его отец, тяготел к либерально-просветительской идеологии, но при этом хорошо осознавал, что сильное государство является условием достижения прав человека, к которым стремились либералы.*

### ***Взгляд В.И.Вернадского на политическое устройство советской системы***

*События Октябрьской революции 1917 г. раскололи общество. По сей день они вызывают полярные оценки и противостояние. Правых здесь нет. Не может быть правых, когда русский убивает русского. События революции и Гражданской войны глубоко трагичны. Не было на тот исторический момент силы, которая бескровно могла бы восстановить мир.*

*Впрочем, трагична вся человеческая история. Каждый делает свой выбор сердцем. Вернадский, метавшийся в годы Гражданской войны, в той крайне*

*противоречивой ситуации сделал выбор в пользу жизни в советской России.* Когда в адрес Вернадского выдвигаются обвинения в социальной «пластичности» [18], хочется спросить у критиков: этично ли, по их мнению, было бы Вернадскому превратиться в «твёрдого» диссидента? Как мог бы при тоталитарном советском режиме выжить и тем более трудиться, приносить огромную пользу своей стране учёный, если бы он не был гибок в отношении с властями?

Отсутствие социальной «пластичности» было бы большой глупостью, которая имела бы неизбежные последствия для его работы и самой жизни. В письме В.И.Вернадского Г.В.Вернадскому из Праги от 18.09.1936 г., которое вызвало столь отрицательную реакцию у М.Ю.Сорокиной, на деле не содержится каких-либо «прогибаний» по отношению к власти имущим. Приспособленцем к советской системе Вернадский не был. *Напротив, письмо это сыну свидетельствует, насколько адекватно В.И.Вернадский понимает происходящее в советской России. У Вернадского не было «розовых очков».* Вернадский показывает в этом письме всю ограниченность западной пропаганды во взглядах на советскую систему. *«Мне кажется, неверно представление, с которым постоянно встречаешься, о большевиках как шайке людей, беспринципных, борющихся только за власть. Не учитывается очень важное и впервые в истории встречающееся явление, что люди, захватившие власть не обогащаются лично или семейно. Это новое и важное явление.* Конечно, это не шайка разбойников и интересы государства, благо народных масс, м.б. (и наверно отчасти) неправильно понимаемые, являются основным мотивом действий. Я думаю, что головка здоровая и умственно и темпераментом сильная (Сталин, Молотов, Литвинов, Ворошилов...). Все они, хотя пользуются по должности дачами и т.п., – но не накапливают богатства, а лишаясь места (Енукидзе, напр.) возвращаются в толпу – и если не будут работать, теряют возможность жить» [17] (выдел. ред.).

*Конечно, хотелось бы, более определённо знать, в чём же видел сам Вернадский некоторую ошибочность представлений о благе народных масс у советских руководителей. Это, несомненно, связано с пониманием им космичности ноосферы, но не с узко социально-экономической интерпретацией этого понятия.* Нужно отметить и очень высокую оценку Сталина как руководителя государства в этом письме Вернадского сыну: *«Я лично думаю, что Сталин настоящий государственный человек. И сила – и умственная, и действенная – указанного человека выше средней головки, правящей другими государствами» [17].* Оценка искренняя. И в том же письме содержатся сведения о голоде на Украине, людоедстве, страхе населения перед возможной войной, сомнения самого В.И.Вернадского в том, что Россия середины 30-х гг. XX в. способна победить в войне. Весьма реалистичные оценки положения дел при многих подмеченных Вернадским удачных нововведений коммунистических властей. *Вернадский во многих письмах сыну подчёркивает строительный характер новой политической советской системы, отмечает желание молодёжи учиться, выражает надежду на снижение роли диалектического материализма, как псевдонаучной государственной философии»*



*фши, видит будущее за естествознанием, а не за такого рода философией.* Но письмо это от 18.09.1936 г. из Праги не содержит каких-либо утверждений, которые обязательно должны вызвать горькие разочарования в облике Вернадского как патриота своей Родины. Приведу последний абзац этого письма, который вызвал недоумение у М.Ю.Сорокиной. «Гангрена охранок и ГПУ – наследие, как и все старого, – есть по существу морально разлагающая и многое губящая. Как выйдет из этого государство, трудно сказать. Но есть в ней одна черта – своеобразная. Огромная часть прошедших через нее людей возвращается на прежнюю работу и часть работы заключенных государственно нужна. Я думаю, вопрос о цензуре мысли и жестокости и несправедливости действий полицейских сил – основной для длительного прогресса. И думаю, что он может быть разрешен без переворотов» [17]. Вернадский констатирует отвратительность лагерной системы, в которой оказалась значительная часть населения, среди которой учёные, его сотрудники и корреспонденты. *В приведённой цитате не содержится оправдания выдающимся учёным-космистом лагерной системы. Но надеялся Вернадский, очевидно, на какие-то изменения в будущем России, которые мирно приведут к становлению государства нового типа.* И в письмах, и в напечатанных работах Вернадского звучит призыв к демократизации всех несовершенных политических систем.

### ***Взгляд В.И.Вернадского на миссию науки в развитии общества***

*Миф об «андеграундных учёных» и «репрессированной науке», по-видимому, был раздут в годы перестройки.* Разочарование скорее должно быть не в принципиальности Вернадского, а в несколько неадекватном образе учёного, который сложился на волне «перестроечных» публикаций, авторы которых бравировали своей внутренней свободой. Разумеется, *Вернадский «к составу господствующей диктатуры» [18] не принадлежал. Его требования для себя и руководимых им коллективов учёных достойных условий труда не выходят за рамки разумных. Того же добивался бы и любой другой учёный.*

Другое дело, что лишь единицы среди крупных учёных имели такую относительно высокооплачиваемую работу и до определенного времени льготный режим заграничных командировок при советской власти, которая была заинтересована в поддержке учёными с мировым именем молодого государства. Содержание письма к Г.В.Вернадскому от 13-14.09.1936 г. свидетельствует, что никаких излишеств кроме достойных крупного учёного условий труда и быта В.И.Вернадский от советских властей и не требовал: «Мой дорогой Георгий, так радостно было получить, наконец, твои письма, не отражающие цензуры. Это чувство насилия над свободной мыслью для меня наиболее тяжело в России – я не могу с этим мириться, его не скрываю и достиг лично для себя очень многого. Но пока это стеснение как-то не сознается окружающими и на меня смотрят как на индивидуалиста, с этим трудно миря-

щегося, тогда как кругом мирятся сравнительно легко» [17]. Вернадский, действительно, верил в конечное благоразумие властей, как в западных демократиях, так и советских коммунистов, – верил в признание высшего авторитета науки. Но из его веры в то, что «будущее и власть в нём, по видимому, будет принадлежать людям науки», что «впереди время науки – царство крупных диктаторов-учёных» [13, с.99], не следует делать вывод о принадлежности Вернадского к репрессивным структурам советского государства и его поддержки действий этих структур. Диктатором выдающийся отечественный учёный-космист был и должен был быть им в решениях, которые способствовали развитию науки. Такое диктаторство не является специфическим воззрением Вернадского. Многие учёные, промышленники, политики хорошо осознавали, что *наука в XX в. стала важнейшим фактором развития общества, развивать её можно только с помощью мощной поддержки государства. Этатизм Вернадского – это куда более точная оценка его отношений с современными ему властями в советской России, чем социальная «пластичность».* Можно согласиться с Э.И.Колчинским и А.В.Козулиной в том, что «вечный критик властей Вернадский прилагал все усилия для укрепления научного потенциала страны, понимая, что Романовы и Ленины уходят, а Россия должна выстоять в катаклизмах XX в.» [15].

### ***Общественно-политический идеал В.И.Вернадского – власть ученых и творцов***

*Вернадский всегда был на службе у государства. До революции он директор Минералогического и Геологического музеев Академии наук, председатель Комиссии по изучению естественных производительных сил России (КЕПС). В советские годы Вернадский – крупный организатор научной деятельности. В частности, именно он был инициатором развёртывания исследований радиоактивной энергии, стоял у истоков «урановой комиссии» при АН СССР и атомного проекта.*

Захват власти большевиками в 1917 г. Вернадский воспринял как катастрофу. Первая его дневниковая запись после произошедшего государственного переворота гласит: «Невозможное становится возможным, и развёртывается небывалая в истории катастрофа или, м[ожет] б[ыть], новое мировое явление. И в нём чувствуешь себя былинкой» [5, с.28].

*Горячим «революционно мыслящим» головам хотелось уничтожения буржуазных научных учреждений. Вернадскому и другим членам Академии наук уже были видны зародыши паразитизма на государственной идеологии, возможность подмены науки лженаукой. К тому периоду времени Вернадский видный либерал, один из создателей партии конституционных демократов. Вернадский избирался в состав Госсовета, он вошёл в состав Временного правительства, в августе-ноябре 1917 г., занимал пост товарища (заместителя) министра народного просвещения и председателя Сельскохозяйственного учёного комитета (СХУК) при Министерстве земледелия [1].*

В разгар революционных событий Вернадский начинает писать книгу «Живое вещество», определив общую направленность его последующих научных исканий. *В годы Гражданской войны, спасаясь от ареста большевиками, выдающийся отечественный учёный-космист уезжает на Украину, где отходит от активной политической деятельности. Вернадский занимает должность президент Украинской академии наук. Дневниковые записи Вернадского полны ужасов описаний «казарменного социализма». Вернадский вынужден был признать, что «большевицское движение, несомненно, имеет корни в населении, в черни, в толпе. Она не верит интеллигенции...» [5, с.41].*

Учёный и в эти сложные дни продолжает верить в демократические идеалы, но вынужден констатировать неготовность населения страны к их принятию: «Несомненно, в большевицском движении очень много глубокого, народного. Tu l'as voulu, George Dandin!<sup>1</sup> Демократия показала свое лицо, то, которое она постоянно показывала в истории. В критич[еский] момент покажет и свою энергию. Но ясно одно – русский народ до этих форм жизни в мировом государстве не дорос, а т.к. возврат к унитарн[ой] монархии невозможен, то выход один – сильные области, объединенные единой организацией – федерация» [5, сс.43-44].

*И в этот период он расценивает социалистические идеи как не научные, противоречащие свободе человеческой личности. При чтении Достоевского учёный отмечает его правоту во взгляде на исторический процесс: «Нигилизм, порицание и пренебрежение к госуд[арственным] устоям и государственному идеалу привели нас и к разрушившему Россию социализму, и к его разновидности – большевизму» [5, с.67]. Вернадский соглашается с критикой Достоевским социализма, но не разделяет представления писателя о том, что русский народ может быть понят исключительно с позиции его православности. С совершенно других – расистских представлений социализм критикует французский социолог и писатель Ж.А. де Гобино. Вернадский размышлял в те дни о неравенстве людей, но не с позиции уровня их жизни. Речь шла о различном вкладе людей в жизнь общества. Вернадский соглашается с Гобино в том, что равенство людей – это фикция, но в отличие от теоретика расовой теории полагает, что «раса высшая» – это раса, «творящая творческую созидательную работу». Такая раса, по мысли Вернадского, есть в каждом государстве и народе. Напротив, раса низшая – это «раса разрушителей или рабов». Несчастье, если такие люди у власти. Будет то, что происходит на его глазах с Россией. У Вернадского, разумеется, нет идеи о превосходстве «белой» расы над «жёлтой» и «чёрной», которые развивал Гобино. В этом месте своего дневника Вернадский даёт непривычное определение нации. «Нация в народе или государстве состоит из людей высшей расы. Демократия хороша, когда обеспечено ею господство нации» [5, с.77]. Идеал государства, который описывает здесь Вернадский, это аристокра-*

---

<sup>1</sup> «Ты этого сам хотел, Жорж Данден!» («Сам виноват в своих бедах») – крылатое выражение, возникшее благодаря словам «одуряченного мужа» из пьесы Мольера.

*тическая форма правления, но такого вида аристократию ранее не описывали политические мыслители. Это не античная «аристократия духа», которая была политическим идеалом пифагорейцев. Культурная ситуация в XX веке иная. Рассуждения Вернадского очень глубокие – он предлагает в качестве идеала форму правления, которая допускает личную, творческую инициативу граждан государства и при этом труд справедливо оценивается. Идеал этот связан с господством «нации», т.е. творчески плодовитых людей, стремящихся к благу своей страны.*

Это и не социалистический идеал: «Промышленность и техника вообще не может свободно развиваться в социалистическом строе, т.к. он весь не приспособлен к личной воле, неизбежной и необходимой для правильного функционирования организаторов и изобретателей» [5, с.77].

*Вернадский указывает на роль изобретателей и организаторов в промышленности. Именно их труд, по его мнению, должен наилучшим образом наилучшим образом оплачиваться. Личность изобретателя и организатора не должна заменяться коллегиями. И капиталист, если он не является творческим организатором производства, и рабочий, по мнению Вернадского, – «оба эксплуататоры, в том случае, если рабочий получает вознаграждение по социалистическому рецепту» [5, с.77].*

Эти мысли Вернадского не получили дальнейшей конкретизации. Общественно-политический идеал, описанный на этих страницах дневника учёного чрезвычайно интересен. Он предвидел негативную роль бюрократизации устанавливавшийся в стране социалистической системы. Но как добиться такого выделения государством творческой элиты («нации», как её здесь называет Вернадский)? Этот общественно-политический идеал в наши дни ещё утопичен. Важно, что Вернадский оставил нам такой замысел.

*Государство эпохи утвердившихся ноосферных представлений и ценностей должно будет создать достойные условия жизни для творческой элиты. В годы Гражданской войны Вернадский ещё видел будущее за капиталистической организацией труда. Так в дневниковой записи от 21.09 (4.10) 1919г., высоко оценивая человеческие качества и интерес к науке Сол. Льв. и Веры Ник. Минцев, он отмечает: «Несомненно это хорошие типы той работы, которая столь необходима для будущего – капиталист[ической] организации и творчества, к которой русские интеллигенты привыкли относиться отрицательно» [5, с.165].*

### ***Отношение В.И.Вернадского к религии в годы Гражданской войны***

*Находясь в Полтаве, Вернадский в дневниковой записи выражает надежды на религиозный подъём как «один из величайших элементов очищения». Учёный был информирован о сообщениях из разных городов о надежде верующих на утверждение уважения к религиозным чувствам людей после революционным молодым государством. Вернадский в первые месяцы 1918*

г. шёл на контакт со священниками с предложением организовать общества защиты церквей, признавал необходимость крестного хода для единения в противостоянии хаосу разрушений [5, с.54]. Дни разрушения старого мира были и днями интенсивных исканий выхода из сложившегося положения в России.

*Вернадский значительно более религиозный мыслитель, чем это может показаться на первый взгляд. Не случайно, в критический для России момент истории, когда учёный чувствовал себя былинкой в круговороте перемен, он критикует интеллигенцию за её внецерковность и надеется на сплочение нации вокруг церкви.*

Но Вернадский не был и сторонником реставрации старых форм вероисповедания. Для него было очевидно, что после революций 1917 г. возврата к прошлому быть не может. Споры интеллигенции велись о том, может ли социализм стать своего рода переходной ступенью к обществу будущего, в котором появится «новая религия, которая в своих обобщениях и космогониях пойдёт дальше научных обобщений» [5, с.56].

*Вернадский критичен к протестантизму с его рационализацией и упрощением религиозного чувства. Православие, пусть и в его устаревших формах, для Вернадского величественно именно «космическим соборным чувством».*

*Нельзя уничтожить религию, ведь тем самым мы лишаемся одной из компонент целостного миропонимания.*

Вернадский на всех этапах своего научного творчества шёл путём синтеза, остро осознавал неразрывность науки, религии, искусства, философии, народного творчества. Для Вернадского религия – это, прежде всего, сильнейшим образом пережитый религиозный опыт верующего. Выдающийся отечественный учёный-космист сравнивает это чувство с единожды проживаемой человеком молодостью – временем творчества и развития сил. Для Вернадского неприемлемы основы православия. *Вместе с тем свободное православие в его глазах – это меньший враг культуры, чем атеистический социализм.*

### ***Космизм научного мировоззрения В.И.Вернадского***

*Дневниковые записи свидетельствуют, что в этот период происходит переоценка Вернадским своей роли в науке, осознание того важного, что он должен донести до человечества. От революционных общественно-политических идей Вернадский обращается к глубокому осмыслению современного ему этапа развития науки, фактически задумывается о создании новой науки, альтернативной по отношению к редукционистской науке, сводящей всё живое к физико-химическим взаимодействиям и отрицающей космическое происхождение жизни. «У меня сейчас такое чувство, что надо отдавать себя жизни не только организационной или планам, но творческой в самом подлинном смысле, в создании духовных ценностей, исходящих от*

человеческой личности, а не от тех или иных форм государственной или общественной жизни. В отличие от моего обычного настроения, мне хочется раскрыть свою личность, свои мысли, свои знания, все духовное содержание моей природы до конца, в полной силе, а не сдерживать и ограничивать ее проявления, как это было раньше в этот грозный час» [5, с.90]. *Вернадский хотел опубликовать свои обращённые к широким массам мысли под названием «В грозный час» с призывом переоценки ценностей.* Дневниковые записи этого периода содержат многочисленные сведения о вторжении подсознательного в творческую мысль учёного. *Вернадский размышляет о природе времени, о краткости человеческой жизни и жизни в вечности творческой мыслью. Прозрения Вернадского этого периода не укладываются в логические схемы.*

*Космизм научного мировоззрения Вернадского выражен в том числе и в этих, выходящих за рамки экспериментально доказательного слоя научного знания, интуициях.* Не случайно, в его дневниках этого периода встречаются записи о Сведенборге и его влиянии на шведских учёных. Вернадский считает необходимым для истории науки прояснить влияние Сведенборга на скандинавских учёных Гверни, Кронштедта, Валлериуса и формирование новой минералогии. *Сведенборга он характеризует как «одного из забытых и не вполне оценённых мыслителей и творцов научного мировоззрения» [6, с.25]. В период революции и Гражданской войны мышление учёного было особенно надземно. Какая-то невидимая Сила переключила Вернадского от хаоса текущих событий, к прозрениям роли учения о живом веществе, которое именно в этот период времени начало им восприниматься как более глубокая составляющая эволюционного учения.*

*Реальность войны совсем не соответствовала созидательным мыслям учёного. Социальные его идеалы терпели крах.* Добровольческая белая армия, с победой которой он связывал надежды на восстановление конституционного строя в России, терпела поражения. Для Вернадского жизнь под властью коммунистов в тот период времени всё ещё представлялась катастрофой: «Я очень подумываю об отъезде. Очень тяжело под большевиками. Хочется на большой простор. 2 года не знаешь, что делается на Западе и в мировой литературе» [5, с.206].

*Наиболее поразительные ясновидческие прозрения пережил Вернадский, находясь в Крыму. Учёному предстояло сделать сложный выбор дальнейшего жизненного пути.* В начале 1920 г. Вернадский во время тяжёлой болезни сыпным тифом, находясь на грани смерти, наяву видел конкретные детали своей будущей жизни в США в случае своего отъезда. Выбрав эмиграцию, он мог бы работать на берегу Атлантического океана в хорошо оборудованном лабораториями Институте Живого Вещества. В США уехал его сын Георгий известный профессор историк. *В.И. Вернадский принял неожиданное решение остаться в большевистской России. После многих метаний учёный, всё-таки, пришёл к выводу, что большевизм – это то, несовершенное, но лучшее, что возможно для этого периода времени в России.*

Приведу с небольшими купюрами длинную цитату из датированной 27.02 (11.03.)1920 г. дневниковой записи В.И.Вернадского, отчасти *поясняющую произошедший крутой поворот его судьбы.*

*Вернадский в этот революционный, экстремальный период жизни больше стал доверять своим ясночувствиям, обычно зажатым его эмпирической, строго научной методологией познания.* Учёный вспоминал: «Я по природе мистик; в молодости меня привлекали переживания, не поддающиеся логическим формам, я интересовался религиозно-теолог[ическими] построениями, спиритизмом легко поддавался безотчетному страху, чувствуя вокруг присутствие сущностей, не улавливаемых теми проявлениями моей личности ("органами чувств"), которые дают пищу логическому мышлению. У меня часто были галлюцинации слуха, зрения и даже осязания (редко). Особенно после смерти брата я старался от них избавиться, не допускать идти по этому пути, ибо мне было мучительно чувство страха, когда я оставался один в комнате (даже днем). Сны мои были очень яркими, и я впервые после смерти Коли старался и достиг того, что изгнал его образ из снов. Раньше, закрыв глаза, я видел все, что хотел теперь не мог. И когда я ограничил себя от этой области и потерял дорогие образы даже во сне – мне временами становится жаль прошлого. [...] У меня в детстве проявления этого рода были очень сильны. Я помню до сих пор те переживания, которые я чувствовал, когда сны состояли из поразительных картин – переливов в виде правильных фигур (кривых) разноцветных огней. [...] Из всего этого у меня сохранялись долго сны звуков (в последнее время редко), когда я во сне слышал музыку, хотя у меня нет слуха и, особенно, музыкальной памяти, и сны полетов. Говорят, эти последние свойственны молодости, но я, правда реже, их имел и в старости – недавно в Киеве. Это приятные, возвышающие человека сны. [...] У меня являлась мысль, что заглушая эти стороны моей личности, я получаю ложное и неполное представление о мире, искажаю истину и суживаю силу своей собственной духовной личности. Однако я ослабил эти сомнения тем, что я ограничил лишь тяжелое для меня сознательное проявление этих переживаний, которые бессознательно во мне несомненно остались. Это и сознательно основа моего научного скепсиса, когда я, натуралист, допускаю возможность явлений, ими обычно отрицаемых. Затем, я ярко чувствовал и чувствую, что если бы я пошел по этому пути, я весь ушел бы от точной научной работы, и не пошел бы дальше и глубже в познании истины и в то же время, м[ожет] б[ыть], сломал бы силу и рост своей личности, не справившись с вызванными мною силами, как в сказке о духе, заключенном в бутылку Соломоном. В то же время этот путь сулил мне страдания. Я не пошел бы по этому пути дальше и глубже в познании истины, ибо для меня ясно, что и эти явления являются проявлением единого вечного целого и я *познаю одно и то же научным исканием, религиозным и поэтическим вдохновением, мистическим созерцанием, философским мышлением.* Помню, как ясно мне это стало, когда читал Спинозу и Беркли, м[ожет] б[ыть], эти явления есть и даже наверняка есть но я их не буду изучать, как не стану изучать санскритский язык. А по существу, все безразлично

приводит к одному познанию, какую бы форму проникновения в него я ни взял» [6, сс.32-33] (выдел. ред.). *В создание учения о живом веществе, а впоследствии и в создание учения о переходе биосферы в ноосферу, несомненно, существенную роль сыграли эти духовидческие прозрения Вернадского. Они не могли быть созданы исключительно эмпирическим путём. Выдающийся учёный-космист, обладая синтетическим складом ума, стремился не выходить за рамки научного метода. Путь мистика увёл бы его в сторону от реализации того подхода, который он привнёс в науку.*

*Мышление Вернадского космично. Это не марксизм с его экономическим «базисом» и культурной «надстройкой». Ещё Энгельс в конце XIX в. защищал марксизм от упрощённых упрёков в экономическом детерминизме. Всё это так. Но марксизм был и остаётся политико-экономическим способом мышления, а мышление Вернадского космично.*

В качестве двигателя истории марксизм рассматривает конфликт производительных сил и производственных отношений.

*Вернадский же в своём материализме эволюционист. Законообразный характер сознательной работы народной жизни порождает науку на определённом этапе эволюции человеческого сознания. Тема эта прекрасно раскрыта в статье И.И.Мочалова, посвящённой феномену сознания в трудах Вернадского [16]. Отмечу, что вопреки утверждению В.Ю.Афиани о том, что теория ноосферы Вернадского «вводит представления о происхождении и сущности жизни в общий космический процесс усложнения материи от неживого, от атома, молекулы, клетки, многоклеточного организма к человеку» [1], ничего подобного в духе представлений Опарина и других сторонников абиогенеза выдающийся отечественный учёный-космист не утверждал. Во второй половине 30-х годов Вернадский начал допускать абиогенез на нашей планете при определённых состояниях пространства, опираясь на представления П.Кюри, но ни о каких необоснованных скачкообразных переходах от неживого к живому в его работах речь не шла.*

## **Ноосфера и научная мысль**

*По сути, задолго до 1936 г., когда Вернадский начал-таки под влиянием Леруа использовать понятие «ноосфера», творческую деятельность он понимал как коллективный труд эволюционирующего сознания живого вещества. И.И.Мочалов, в частности, приводит цитату из статьи Вернадского «Памяти П.К.Алексата». Ученик Вернадского Павел Карлович Алексат умер в молодом возрасте в 1913 г. Смерть этого минералога, кристаллографа и химика поразила Вернадского, вызвала переосмысление им роли личности в науке, роли учёных-искателей, труд которых не могут оценить по достоинству современники. Как характерную черту научной деятельности Вернадский неоднократно отмечал работу учёных ради будущего науки. П.К.Алексат предпочёл скромное место «младшего преподавателя» и свободу научных исканий. Вернадский отмечает, что Алексат не публиковал многое из своих*



научных исканий, стремился к тому, чтобы поиски эти обрели законченный вид. Наряду с работой крупных учёных наука состоит и из планомерной, мало личной работы рядовых учёных. Вернадский подчёркивает, что Алексатом собрано множество новых данных, «которые в отдельности являются неважными, но становятся крупными и ценными, введёнными в коллективную творческую работу человечества» [5 с.177]. Приведу также длинную цитату, которую частично приводит и И.И.Мочалов в упомянутой статье: «Нельзя забывать, что самостоятельная творческая научная работа, как всякая духовная творческая работа, накладывает свой отпечаток на весь духовный облик человека, одновременно неуловимыми путями могущественным образом отражается на окружающих. Нельзя забывать, что духовная сила общества создаётся только существованием в его среде творческой самостоятельной работы отдельных лиц во всех областях культурной жизни – науки, философии, религии, искусства, общественной жизни. Если бы даже данной личности и не удалось реально воплотить в жизнь ею созданное, то само существование её творческой работы есть уже акт жизни общества. И может быть, в данный исторический момент для русского общества, столь далёкого по формам своей общественности от современного уровня мировой жизни, наиболее важным является существование в нём научной творческой работы, ибо сейчас научная творческая мысль есть самая большая мировая сила. А научная творческая работа общества слагается из единичной творческой работы отдельных его членов» [10] (выдел. авт.).

*Вернадский ни на одном из этапов своего творческого пути не исследовал политико-экономические вопросы вне вопросов общенаучных и философских.* Но как возможно влияние на окружающих труда учёного, если идеи его не до конца сформировались, а он не публикует и не придаёт их огласке? Каким образом не воплощённая в реальные результаты творческая работа личности в любой сфере культуры становится духовной силой общества?

*По-видимому, Вернадский плоды коллективного мыслетворчества человечества представлял в виде особой оболочки нашей планеты. Эта оболочка оказывает влияние на эволюционирующее живое вещество и, в свою очередь, обогащается обновлённым опытом всего живого.* Явления, которые можно условно отнести к парапсихологическим, судя по этой цитате, Вернадский признавал в 1913 г. Признавал он их и позднее. По-видимому, именно с такими материально-энергетическими порождениями эволюционирующего живого вещества Вернадский связывал рождение науки, которая на глазах превращалась в «самую большую мировую силу».

*Наука предстаёт в этой концепции особым эволюционно законосообразным этапом культуры, которая в свою очередь тоже эволюционна и космична.* Если учесть, что, согласно Вернадскому, сознание это третья, наряду с материей и энергией, часть мироздания, т.е., «неуничтожимый, вечный и бесконечный, неисчерпаемый вширь и вглубь атрибут космоса» [16], что «здесь на Земле, в данное геологическое время перед нами развернулось только промежуточное выявление духовных возможностей жизни и что в

космосе где-нибудь существуют более высокие в этой области проявления» [2, с.180], то наука это особый, предначертанный Высшим Разумом космоса этап эволюции сознания. Согласно Вернадскому, Homo Sapiens служит «промежуточным звеном в длительной цепи существ, которые имеют прошлое, и, несомненно, будут иметь будущее, которые имели менее совершенный познавательный аппарат, чем его, и будут иметь более совершенный, чем он имеет» [8, с.371]. Эволюционирует сознание, сменяются формы живого. И.И.Мочалов в указанной статье приводит цитаты, свидетельствующие, что для Вернадского мысль – это «мощное явление в планетном масштабе» [12], а сознание – это «особая сила» [7].

Такого рода парапсихологические представления Вернадского имеют двойственный научно-философский статус. Не случайно, выдающемуся учёному-космисту приходилось дополнять их словами «как будто», ведь мысль, способная менять в некоторых процессах проявление и действие энергии, сама формой энергии, регистрируемой приборами, не является.

*Вернадский и в своей поздней статье «Несколько слов о ноосфере» признавал, что до сих пор не разрешён вопрос о влиянии мысли на материальные процессы. Отмечу, что для Вернадского представление о несовершенстве научного познавательного аппарата Homo sapiens и его неизбежном эволюционном усовершенствовании это «эмпирическое обобщение», – т.е. наиболее строгий в методологическом отношении уровень научного знания.*

Вопрос о том, относил ли Вернадский парапсихологические явления к «эмпирическим обобщениям» остаётся открытым. Приведу сходную по смыслу цитату о признании Вернадским влияния мысли на окружающих из его дневниковой записи от 24.11 (7.12) 1919 г.: «Я хочу в случае крушения Киева и Харькова ДА<sup>2</sup> – работать – рукописи остались в Киеве – над обработкой темы – над «Автотрофным человечеством» – последней главой «Живого вещества». Она едва набросана, и над ней можно работать независимо от рукописи. Если бы даже рукописи и пропали – работа моей мысли не пропала, и она сама по себе составляет нечто целостное и живое. И сказывается не только во мне, но и в окружающем» [5, с.187].

Ключевой для научного мировоззрения Вернадского тезис, который выделяет в своей статье Мочалов, звучит в духе теософских представлений: «Сознание-разум есть максимально возможное, но отнюдь не конечное проявление заложенных в живой природе, биосфере Земли духовных потенциалов» [16]. Вопрос о том, насколько повлияла теософская литература на Вернадского, требует специального исследования.

В работе «Научная мысль как планетное явление» Вернадский писал: «Во избежание недоразумений, я должен оговориться, что я имею в виду не теософские искания, в основе своей далёкие и от современной науки, и от современной философии. И в новой, и в старой индусской мысли есть философские течения, ничем не противоречащие нашей современной науке (меньше ей противоречащие, чем многие философские системы Запада), как,

---

<sup>2</sup> «Добровольческая армия» белогвардейских войск

например, некоторые системы, связанные с Адвайтой-Ведантой, или даже религиозно-философские искания, сколько я их знаю, например, современного крупного религиозного мыслителя – Ауробиндо Гхоша» [8, сс. 464-465]. К сожалению, Вернадский не указал конкретные книги теософского содержания, которые, по его мнению, далеки от современной науки и современной философии. Сам тезис выдающегося отечественного учёного-космиста о том, что из теории эволюции по недоразумению не делается вывод о человеческом разуме как промежуточной форме, звучит очень по-теософски. Конечно, новоевропейская трансцендентальная философия, постулирующая принципиальное равенство познавательных способностей людей, не могла удовлетворить Вернадского. Мочалов приводит следующие мысли Вернадского: «Могут существовать гораздо более мощные проявления разума, чем разум человеческий. Эти более мощные проявления разума могут сказываться в биосфере на нашей планете. [...] Процесс эволюции не конечен: во что превратится Homo sapiens faber? – Дальнейшее развитие разума? [...] Признание ограниченности разума Homo sapiens как природного явления, подлежащего изучению, должно отразиться на основах философии» [16].

*Обращает на себя внимание утверждение о более мощных проявлениях разума, чем человеческий разум.* Теософия сознание и разум объясняет при помощи иерархических представлений. Вернадский в приводимых Мочаловым мыслях не высказывается более определённо. Допускал ли выдающийся отечественный учёный-космист иерархию духовно более высокоразвитых существ, чем человек? Почему Вернадский отдавал предпочтение книгам Рамакришны, Вивекананды и Ауробиндо? В каком смысле эти представления неоиндуизма ближе к современным научным представлениям, чем взгляды теософов? Отпугивала ли Вернадского определённая упрощённость некоторых теософских работ? – Исследователям ещё предстоит ответить на эти вопросы.

*И.И.Мочалов предполагает, что Вернадский мог надеяться, что в будущем наука изобретёт некие особые методы для исследования проблемы сознания-разума.* Пока учёным остаётся судить о природе сознания-разума только при помощи «наведений» – разного рода сопоставлений-аналогий, метафор, экстраполяций и т.п. Вернадский не редуцировал сознание к материи, но и не отрывал полностью духовное от материального. Носителем сознания являются сложные органические (углеродистые) соединения, но не вся материя. Вернадский при этом допускал реальность духовных явлений.

И.И.Мочалов фактически показал в указанной статье ограниченность политико-экономического видения реальности, обрисовав в общих чертах малоисследованное понимание В.И.Вернадским творчества. *Народные массы выступают у Вернадского бессознательно творящими. Творчество в том числе по созданию новой техники выступает в концепции Вернадского третьей наряду с трудом и капиталом силой.*

Мыслящие политико-экономическими категориями за машинной техникой забыли творящих её людей. Капиталисты и рабочие эксплуатируют за-

частую неизвестный труд творцов и создателей орудий производства. В представлениях Вернадского, именно народные массы вырабатывают новые идеалы, которые идут от самой жизни.

*Культура, массовая жизнь предстаёт у Вернадского отголоском космических сил.* Выдающийся отечественный учёный-космист стремился охватить мыслью диалектические отношения творчества отдельной личности и человечества как коллективного сознания. Определённую параллель с марксизмом провести можно, ведь *критерием истины в марксизме выступает совокупная, максимально широко понятая практика.*

*Но Вернадский говорит даже не об общественном сознании, а о Сознании космическом.* Чем более личность стремится постичь явления окружающей текущей жизни с точки зрения Мысли и Идеи, тем более сама личность оказывает влияние на окружающее, преобразует его к гармонии и красоте. Личность способна своей волей стать создателем и строителем общего закона, участвовать в процессе переработки мировых явлений в целях, выработанных Сознанием. В размышлениях Вернадского нет одностороннего марксистского примата материи над сознанием. «Для нас, натуралистов, развитие мысли в ходе времени неизбежно представляется такой же частью изменения природы во времени, какой является эволюция химических элементов, космических тел, животных и растительных форм. Это – процесс, ничем не отличающийся от других естественных процессов<sup>3</sup>» [11, сс.215-216].

Отношение Вернадского к советской официальной философии и происходившему в советском государстве отчасти проясняет высказанное им в 1938 г. в книге «Научная мысль как планетарное явление». Для Вернадского принципиально утверждение о непроходимости грани между живыми и косными телами биосферы. В этой связи вредно не только влияние теологической и философской мысли Запада на биологию, но обратное влияние биологии с её ложными утвердившимися положениями, такими как представление о происходящем зарождении живого из неживого, на философию. Бездоказательные, умозрительные утверждения проникают в науку и закрепляются в ней, подавляя альтернативы. Это приводит к вырождению философии в «талмудизм», особенно в нашей стране, где, «диалектический материализм является государственной философией и пользуется могучей поддержкой государственной власти, идейной и фактической невозможностью свободной критики и свободного развития всех других философских представлений» [8, с.519].

*Сам официальный диалог, как отмечает Вернадский, систематически не был кем-либо до конца разработан, он полон неясностей и непродуманностей.* Особенно тяжело отразилась на развитии философии в нашей стране суровая дисциплина, которая потребовала от философов отказа от своих прежних воззрений, публичного признания своих ошибок и поддержки официальных взглядов под угрозой гонений. *Вернадский сравнивает положение философии в первые два десятилетия советской власти с положением церкви при самодержавии.* Талмудизм подменивший подлинную философскую

---

<sup>3</sup> Курсив В.И.Вернадского

мысль, по его мнению, это следствие многовекового подчинения религии государству в истории нашей страны. Отмечая «новое разращение мысли» у победивших толкователей диалектического материализма, *Вернадский, вместе с тем, подчёркивает, что Маркс и Энгельс не были догматиками. Диалектический материализм не был изложен связно и последовательно его «классиками»*. Тем не менее, советская государственная философия в основе своей состояла из положений полемических сочинений этих мыслителей по практическим и политическим вопросам, которые их авторами не готовились для такого рода цели. Философские вопросы в них занимали зачастую второстепенное место. *Наряду с полемическими статьями, принадлежащими в первую очередь Ленину, Вернадский отмечает также недостаточность и научных работ Маркса с Энгельсом для того, чтобы построить на них новую философию. Вместе с тем Вернадский подчёркивает, что содержание «Капитала» Маркса «добыто точным научным методом историка и экономиста-мыслителя» [8, с.522]. Критика Вернадского скорее направлена в адрес формы изложения научных идей Марксом – крупнейшим, по его мнению, учёным, который мог позволить себе изложить результаты своей работы на языке гегельянской философии, к тому же переработанной им совместно с Энгельсом. Нужно отметить, что и «Коммунистический манифест» 1848 г. Вернадский оценивает чрезвычайно высоко, как «блестящее и глубокое произведение, отражающее эпоху прошлого столетия, когда примат философии над наукой идеологически господствовал в европейско-американской цивилизации» [5, с.523].*

*Судя по всему, Вернадский полагал, что ведущие идеологии XIX столетия преобразятся в строго научное учение о ноосфере, таким образом, и марксизм также выступает в его концепции своего рода подготовкой к новому общепланетному научному мировоззрению на стадии перехода от биосферы к ноосфере. Вернадский отзывается о Марксе, Энгельсе и Ульянове-Ленине как о «крупных мыслителях и не менее крупных политических деятелях», отмечает «широкий размах их научного знания и научных интересов, необычных для политических деятелей» [8, с.521].*

Относившиеся враждебно к религии Маркс, Энгельс и Ульянов-Ленин, будучи на уровне достижений науки своего времени, рассматривали её как «враждебную интересам народных масс и свободе научного творчества». И, судя по всему, Вернадский принимает такое «эволюционное» отношение марксистов к религии. Эволюционирует сознание и человеческая культура и старые формы религий тормозят развитие научных знаний. Вернадский чувствует правоту марксистов, когда отмечает, что создатели этого учения были «выразителями чаяний и организаторами действий народных масс, социальное благо которых – на реальной планетной основе – являлось целью и смыслом их жизни» [8, с.521]. Главное в этой цитате в том, что марксизм Вернадский рассматривает «на реальной планетной основе», то есть, с точки зрения развития ноосферы. *Он отмечает при этом, что на примере Маркса, Энгельса и Ульянова-Ленина видно влияние личности на ход истории и через неё на ноосферу.*

Не вполне понятно, почему в XIX веке, по мысли Вернадского, философия преобладала над наукой. В позитивизме, возникшем в этом веке, напротив, философия была поставлена в положение несамостоятельной служанки науки. О преобладании философии над наукой можно говорить только применительно к гегельянцам и марксистам. Претензии философов-диалектиков помогать своим диалектическим методом текущей работе учёных справедливо оцениваются Вернадским как недоразумение.

*В целом же, насколько можно понять эти параграфы книги «Научная мысль как планетное явление», Вернадский относится к марксизму и революционным изменениям, которые принесло воплощение идей марксизма в нашей стране, как к несомненно прогрессивным, эволюционным. «Новые формы государственной жизни создаются реально. Они характеризуются всё большим вхождением в них глубоких элементов социалистических государственных структур. Государственная планировка научной работы в прикладных государственных целях является одним из этих проявлений». Эти новые формы государственных структур, по мысли Вернадского, являются эволюционными проявлениями на пути к становлению ноосферы.*

*С поднятием роли науки в государстве, по его мнению, неизбежно усиление его демократической основы, поскольку сама наука демократична. Обращает на себя внимание принятие Вернадским социализма и осознание влияния социалистических преобразований на государственные системы всего мира: «Широкое распространение социалистических идей и охват ими носителей власти, их влияние и в ряде крупных капиталистических демократий создали удобные формы для признания значения научной работы как (метода) создания народного хозяйства» [8, с.394].*

При этом Вернадский видел и всё ветхое, что паразитирует на этих коренных изменениях жизни, прекрасно видел все реальные недостатки социалистической системы. Учёный не может быть удовлетворён, *ведь государственная мораль социалистического государства ещё не даёт нужных форм для поддержания критической свободной мысли науки.*

*Подытоживая сказанное, нужно признать, что в конце 30-х гг. XX в. Вернадский принял идеи научного социализма. Принятие этих идей совпало с введением им понятия «ноосфера». Более ранние дневниковые записи 20-х гг. содержали резко негативные оценки социализма. Маркс и Энгельс, согласно Вернадскому, положили основы научного, но не философского социализма.*

При этом научный социализм Маркса и Энгельса, основанный на глубоком анализе экономических явлений, он противопоставляет философскому социализму представителей «утопического социализма» [8, с.394]. По отношению к реальному политическому советскому режиму выдающийся отечественный учёный-космист скорее занимал позицию осторожного скептика, при этом, не разделяя агрессивных по отношению к советской власти оценок некоторых учёных и политических деятелей зарубежья. Вернадский подмечал в своих статьях и книгах то лучшее, что принёс марксизм в нашей стране.

*Для Вернадского и капитализм, и социализм – это весьма несовершенные политические системы. Вера Вернадского связана не с победой мирового пролетариата, а с осознанием новой роли науки, с которой теперь придётся считаться государствам как капиталистическим, так и социалистическим. Новая этика, согласно Вернадскому, связана уже не с «политической религией» царской России, которая во времена С.С.Уварова в 30-х гг. XIX в. была неотделима от крепостничества, но с этикой учения о ноосфере.*

*Вернадский был противником любых форм эксплуатации человека человеком. Учёный не идеализировал политический режим царской России, но точно также он не идеализировал ни советский режим, ни западные демократические политические режимы. Фашизму он противопоставлял «демократизм-социализм» [8, с.399], т.е. выражал надежду на благоразумие политиков и возрастание роли научного планирования в этих различных политических системах.*

По мнению, В.Ю.Афиани, ««научный социализм», как его понимал учёный, имел слишком мало общего с той практикой воплощения марксистских идей в жизнь, которую Вернадский видел вокруг себя» [1]. *И всё-таки поздний Вернадский констатировал созвучность идеи ноосферы основным выводам Маркса и признавал, что, несмотря на все жестокости, коммунисты сохранили Россию и вывели её на новый путь. Вернадский, высоко оценивая строительный характер коммунистических преобразований в нашей стране, видел необходимость пересмотра учения Маркса, искал возможность соединить его с либеральными представлениями о необходимости свободы мысли каждого гражданина. Различие двух «тоталитарных организаций» Вернадский видел в том, что немецкий национал-социализм построен на принципе социального неравенства, – у большевиков же «лозунги вселенские» – правильные. Оба политических режима расценивались им как полицейские, диктаторские, основанные на использовании труда миллионов неравноправных людей. Соответствующие мысли содержатся в дневниковых записях Вернадского, которые сделаны в первые дни после нападения Гитлера на нашу страну. И в 1941 году Вернадский оставался верен своим либеральным представлениям.*

*Будущее он видел за надгосударственной идеей «научного мозгового центра человечества». Политические режимы, которые в XX в. охраняют себя от любых могущих быть сомнений в их непреложности, он называет преходящими. Процесс демократизации государственной власти, как полагал выдающийся отечественный учёный-космист, может длиться поколениями. Но это лишь миг в геологической истории. Вернадский полагал, что становление ноосферы это неизбежность, это – геологический этап.*

*Вернадский в первую очередь был свободомыслящим учёным. Очень сложно вписать его общественно-политические воззрения в понятия и схемы научной политологии. Преимущества каждой из классических форм правления, описанных в исследованиях по истории политических учений: монар-*

хии, аристократии, демократии, не выражают сути – благо людей в свободе слова, мысли и веры.

*Взгляды Вернадского либеральны, но это не классический либерализм. Учёный старался сочетать в своих общественно-политических воззрениях такие либеральные представления, как защита юридического равенства, отстаивание свободы личности, ограничение вмешательства государства в частную жизнь граждан с представлением о сильном государстве, научно планирующем свою политику.*

Приведу часто цитируемое высказывание Вернадского из произнесённой им 27.10 (9.11) 1920 г. речи перед студентами Таврического университета о непонимании русской интеллигенцией роли сильного государства: «Никогда в истории не было примера, чтобы мозг страны, интеллигенция, не понимала, подобно русской, всего блага, всей огромной важности государственности. Не ценя государственности, интеллигенция, несмотря на длительную борьбу за политическую свободу, не знала и не ценила чувства свободы личности. Живя в огромном государстве, со столь же огромными естественными богатствами, интеллигенция совершенно не была связана с производительными силами страны, ничего не делая для развития этих сил. И ещё – русская интеллигенция была даже не атеистична, она была арелигиозна; она пыталась прожить, не замечая религиозных вопросов, замалчивая их» [Цит. по: 1]. *Либеральная и социалистическая идеология выступают взаимодополнительными. Свобода научного творчества и коллективное руководство учёными судьбой страны, а также сотрудничество с учёными других стран в идеале могло способствовать решению многих проблем. Общественно-политический идеал Вернадского остаётся пока лишь идеалом, основанным на вере в становление ноосферы как новой эволюционной стадии.*

## **Заключение**

Вернадский при всех сменявшихся при его жизни политических режимах оставался патриотом своей Родины и трудился ради общего блага. Хочу отметить также его *принципиальную позицию в вопросе о независимости университетов*. Вернадский отстаивал эти проявления свободы и будучи студентом, и будучи профессором. В 1911 г. после печально известных циркуляров министра просвещения Л.А.Кассо, ограничивших права собраний студентов и ставивших преподавателей в положение надзирателей, подал в отставку и был уволен свободно избранный ректор московского университета А.А.Мануйлов, а также его ближайшие помощники. В ходе последующих событий около 130 ведущих преподавателей московского университета (среди них В.И.Вернадский!) в знак протеста против реакционной политики правительства по отношению к университету подали в отставку. Тот же Вернадский с риском для себя писал в 30-е годы письма к советским руководителям в защиту репрессированных учёных и суть, разумеется, не в «правизне» или «левизне» сменявшихся политических режимов. В 1919 г. Вернадский готов был сотрудничать с генералом



А.И.Деникиным, поддерживал Добровольческую армию, несмотря на великорусский шовинизм, весьма грубую позицию по национальному вопросу части её руководства. Вернадский боролся и за русскую, и за украинскую культуру. Ученый полагал, что принадлежность Украины к России в её собственных интересах, но при максимальной её самостоятельности.

*Позднее, находясь в Крыму, он вынужден был признать, что в сложившихся условиях власть коммунистов – это единственная сила, которая способна удержать государство от полного распада и разграбления. Вернадский был готов сотрудничать с любой конструктивной силой ради сохранения и развития отечественной науки и государства в целом.* Подводя итоги, отмечу, что сложно говорить о какой-либо существенной эволюции общественно-политических взглядов Вернадского.

Скорее можно утверждать, что его либеральные представления были стабильны при менявшихся на его веку политических режимах в России. Вместе с тем такое значительное событие как октябрьская революция 1917 г., несомненно, внесло коррективы в его общественно-политические взгляды.

*Вернадский признал некоторую утопичность идеалов своей молодости.* Равноправие людей может гарантировать только сильное государство. Но каким образом может быть осуществлён этот идеал? Такое государство при всей социальной его ориентированности, заботе о здоровье и образовании граждан способно превратиться в государство тоталитарное, в котором при относительном социальном благополучии права граждан окажутся только декларированными, – реальной возможности каким-либо образом влиять на улучшение государственной системы у них не будет, зажато будет и творчество. Вернадский не оставил после себя научных работ, которые могли бы дать ответ на поставленный вопрос. В годы революции и Гражданской войны, когда в возникшем хаосе жизни у многих сильны были федералистские настроения, *Вернадский придерживался принципиального для него взгляда о необходимости целостного унитарного российского государства.*

*Общественно-политический идеал большей демократизации был характерен для взглядов выдающегося учёного-космиста в конце XIX в., в годы революции и Гражданской войны, а также для позднего периода его научного творчества, когда с введением представления о переходе биосферы в ноосферу он начал выражать надежду на социальные изменения, которые должны произойти в общепланетном масштабе,* благодаря формированию новой научной картины мира, включающей представление о космичности живого вещества, приходу к власти учёных в социалистических и капиталистических государствах и научному решению социальных и глобальных проблем.

Общественно-политические воззрения Вернадского, его принятие советской системы со всеми её достоинствами и недостатками могут быть поняты только в масштабах космичности мышления выдающегося отечественного учёного. Вернадский надеялся, что у народных масс появятся бóльшие возможности влиять на общественные и государственные дела. При всех сменах политического режима учёный верил в светлое будущее России.

## Литература:

1. Афиани В.Ю. Об эволюции общественно-политических взглядов В.И. Вернадского // <http://www.vernadsky.ru/vernadsky/the-heritage-of-v-i-vernadsky/>
2. Вернадский В.И. Биогеохимические очерки. – М., 1940
3. Вернадский В.И. Война и убийства в украинском племени. 27 мая 1882 г. Цит. по: Мочалов И.И. Владимир Иванович Вернадский (1863-1945). – М.: Наука, 1982.
4. Вернадский В.И. Дневник 1884. Цит. по: Мочалов И.И. Владимир Иванович Вернадский (1863-1945). – М.: Наука, 1982, с. 67.
5. Вернадский В.И. Дневники 1917-1921. Т.1. Октябрь 1917- январь 1920. – Киев: Наукова думка, 1994.
6. В.И.Вернадский. Дневники 1917-1921. Т.2. Январь 1920 - март 1921. – Киев: Наукова думка, 1997.
7. Вернадский В.И. Мысли. 1920–1931 // АРАН. Ф. 518. Оп. 1. Д. 162. Л. 1.
8. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление // Вернадский В.И. О науке. Том I. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997
9. Вернадский В.И. «Основую жизни – искание истины» // Новый мир. 1988. №3. С.227. Цит. по: Афиани В.Ю. Об эволюции общественно-политических взглядов В.И. Вернадского <http://www.vernadsky.ru/vernadsky/the-heritage-of-v-i-vernadsky/>
10. Вернадский В.И. Памяти П.К. Алексата // Вернадский В.И. О науке. Том I. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997, с.177.
11. Вернадский В.И. Принцип симметрии в науке и философии // Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988.
12. Вернадский В.И. Проблемы биогеохимии. Вып. 3. 1943 // АРАН. Ф. 518. Оп. 1. Д. 3. Л. 7. Цит. по: Мочалов И.И. «В.И.Вернадский и феномен сознания: к постановке проблемы» / ВИЕТ. №4. 2013. с. 3-21. <http://elibrary.ru/item.asp?id=20933941>; [http://vietmag.org/wp-content/uploads/3-21\\_Mochalov.pdf](http://vietmag.org/wp-content/uploads/3-21_Mochalov.pdf)
13. Вернадский В.И. «Царство моих идей впереди...» (Из записей 1931 года) / Публ. И.И.Мочалова // Природа. – 1990. – №6.
14. Жданов Ю.А. Предисловие к книге: Мочалов И.И. Владимир Иванович Вернадский (1863-1945). – М.: Наука, 1982, с. 8.
15. Колчинский Э.И., Козулина А.В. Бремя выбора: Почему В.И. Вернадский вернулся в Советскую Россию? <http://www.ihst.ru/projects/sohist/papers/viet/1998/3/3-25.pdf>
16. Мочалов И.И. «В.И.Вернадский и феномен сознания: к постановке проблемы» / ВИЕТ. №4. 2013. сс. 3-21. <http://elibrary.ru/item.asp?id=20933941>; [http://vietmag.org/wp-content/uploads/3-21\\_Mochalov.pdf](http://vietmag.org/wp-content/uploads/3-21_Mochalov.pdf)
17. Письма академика В.И.Вернадского сыну (1922-1936). Бахметевский архив Колумбийского университета США. Публикация и примечания к.и.н. М.Ю. Сорокиной. Письмо от 18.09.1936 Прага <http://www.arran.ru/?q=ru/vernad3>
18. Сорокина М.Ю. Русская научная элита и советский тоталитаризм (очень субъективные заметки) <http://www.ihst.ru/projects/sohist/papers/sork97n.htm>

«Ноосферный человек есть новое качество человека – хозяин-гармонитель, когда вся Природа на Земле становится «полем» его гармонирующе-регулирующей деятельности, направленной на сбережение всего разнообразия Жизни на Земле»<sup>1</sup>

## Часть II

### **Ноосферное образование и воспитание: стратегема духовности, философия, смысловые акценты**

---

<sup>1</sup>Субетто А.И. Слово (Словесная вязь коротких мыслей) / Под науч. ред. В.В.Гречаного. Илл. Н.М.Цветкова. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2012. – 194с.; с. 187

# ***1. Стратегема ноосферной духовности в современном образовании и воспитании: контуры и смыслы***

*Д.Е.Муза*

## ***Поиск новой парадигмальности в образовании***

Считается, что современное российско-евразийское образование, как и другие сферы общественной практики, испытавшие на себе воздействия социальных деформаций 90-х годов прошлого века, должны быть сконцентрированы вокруг некоторой совокупности установок, обеспечивающих расширенное воспроизводство всей социальной системы и развитие самого человека.

*При этом обозначившийся в России своеобразный консервативный поворот в системе образования (персонифицируемый с новым министром О.А. Васильевой и ректором МГУ им. М.В. Ломоносова В.А. Садовничим), дает шанс осуществить ранее не использованные подходы и решения, сила и ценность которых не была обесценена либеральным накатом и несомых им с «передового» Запада формами и технологиями. Тем более что анонсированная либертарианская «революция в образовании» [1], оказалось очередным пустопорожним лозунгом, завязанным на идею «образовательного супермаркета».*

Тем не менее, за всеми «благонадежными» планами Запада, равно как и опытом рецепции и адаптации таковых на постсоветском пространстве скрываются системно-кризисные явления. И как тут не вспомнить наблюдения Ч. Тейлора, показавшего, что *бытие современного человечества, ведомого все тем же Западом, характеризуется тремя сущностными признаками:*

- 1) утратой смыслов и нивелированием моральных горизонтов;*
- 2) затушевыванием целей перед лицом неудержимого инструментального мышления;*
- 3) утратой реальной свободы [2, с. 13].*

*Собственно, устранение этих деформаций и является самой насущной задачей для России и сопряженных с нею культурно-историческими связями регионами Евразии. Но с другой стороны на их место должна прийти новая парадигмальность в образовании, обеспечивающая национальные интересы, суверенитет и безопасность. В этом смысле можно констатировать, что поиск таковой в Российской Федерации уже начат. И он связан деятельностью ряда ноосферных школ внутри российской науки, среди которых школы В.П. Казначеева, школы А.И. Субетто, школы А.Д. Урсула, школы Ю.В. Яковца и ряд других.*

*Имея разные варианты прочтения партитуры естественно-исторического процесса, его форм и траекторий (космо-планетарный статус человека и человечества, ноосферизм, универсальный эволюционизм, гуманистически-ноосферная цивилизация – соответственно), представители этих научных школ, тем не менее, делают особое ударение на духовно-нравственном ядре отечественного образования. Характерно, что общим знаменателем этих поисков может служить обобщение академика А.И. Су-*

бетто: *Духовно-нравственная система ноосферного человека может и должна быть порождена духовно-нравственной системой образования* [3, с. 10] (курсив мой – Д.М.).

Однако заявленный в такой фокусировке базис – духовно-нравственный экстракт, пока не имеет однозначного толкования и соответствующих общегосударственных, общецивилизационных и планетарных проекций.

### ***О пост-футуристическом диморфизме мировой культуры***

Тем не менее, академиком А.И. Субетто в свое время раскрыл принцип *пост-футуристического диморфизма мировой культуры и предложил описание пост-футуристического ритма истории.*

А именно:

1) применительно к тому, что культура Запада – это «левополушарная культура», т.е. рациональная, аналитическая, с бинарной логикой Аристотеля, а культура Востока – это «правополушарная культура», т.е. иррациональная, холистическая, с генетической логикой, нужно говорить о «левополушарных» и «правополушарных» народах, цивилизациях и т.д., распределенных по поверхности земного шара» [4 а, с. 510];

2) человеческая история определяется попеременным шествием длинных лево-полушарных волн, чередованием торжества восточной и западной культур [4 а, с. 510 - 511].

Представляется, что данное обстоятельство принципиально меняет контекст рассмотрения проблемы, указывая на то, что агрессивной поведенческой модели западной цивилизации (на что указывали А.Дж. Тойнби С. Хантингтон, а в наши дни – Р. Нейсбит и А. Дугин) *Россия и сообщество евразийских народов должны противопоставить свою контр-игру. Разумеется, с учетом культурно-исторической, ментальной и аксиологической специфики.*

Сама русская культура корреспондирует с «Русской идеей», в которой вполне очевидны *ценностные доминанты жизнеустройства: примат духовного над материальным, общинность, соборность, всечеловечность, любовь, всеединство, укорененность в родных культуре и языке* [4 б, с. 625].

Напротив, западная культура и духовность, хотя и внутренне дифференцированная (католицизм, протестантизм, континентально-европейская и американская светская «духовность»), подразумевает, что сущность западного человека: в познавательном плане – анализ, в социальном и этическом планах – борьба» [5, с. 106]. Но странно здесь то, что подметил немецкий мыслитель В. Шубарт: открытие Коперника должно было настроить Европу на смиренный лад (осознать свою малость перед грандиозностью космоса!), но в нем возобладала гордыня «прометеевского человека» [там же, с. 57]. И более того, «Система (метафизика, физика, политика и этика) взглядов Аристотеля призывает предположить, что люди неисправимы или что их поведение нужно изменить путем изменения личных качеств – процесс трудный и в лучшем случае контрпродуктивный» [6, с. 250 - 251].

*На этом фоне диморфизма весьма неоднозначно выглядят построения академика Яковца Ю.В., который предлагает строить интегральную, гуманистически-ноосферную цивилизацию, опираясь на сорокинскую триаду: Истина (науки), Добро (гуманистической этики) и Красоту (высокой культуры), с её усилением «креативным образованием» и некоторой синтетической идеологией строительства нового порядка [7, с. 93].*

### ***Стратегия духовно-нравственного совершенствования личности в пространстве ноосферного образования***

Такая неоднозначность, а тем более, отсутствие конвенций относительно главного, *вынуждает искать новые пути в решении этой метапроблемы.*

*Отсюда цель – прояснить взаимосвязь стратегемы духовно-нравственного совершенствования личности, как стратегемы современного ноосферного образования в России и Евразии с её увязкой с содержанием русской духовной традиции, как традиции системообразующей. Такая перспектива истолкования, как представляется, дает возможность уточнить сам духовно-нравственный базис отечественного образования и воспитания, которое, подчеркну, пребывает в ситуации растерянности, если не сказать беспомощности.*

Так, в «дорожной карте» подготовки педагога будущего, разработанной Московским государственным педагогическим университетом, речь идет о «синтезе предметной, психолого-педагогической, общекультурной и профессиональной подготовки» [8, с. 5].

*При этом вопрос об основаниях синтеза либо не ставится, либо вынесен за скобки как некоторое методологическое излишество (!). В таком случае перед нами не только актуальная методологическая, но и социально-практическая катастрофа, на которую в свое время обратил внимание Ю.М. Осипов. Последняя выливается в «образование как процесс необразования», в «пато-мир», «в вольный и смелый дрейф, в разных направлениях и разных координатах» [9, с. 478].*

Тем более что из понятия духовности, как правило, выхолощены универсалии отечественной цивилизации, а их культивирование обеспечивается как бы само собой. И этот либеральный взгляд на вещи есть ничто иное как вирус «западнизации» (А.А. Зиновьев), который играет на руку гипер-анти-системе, т.е. западной постхристиански-постпросвещенческой-технициско-урбанистско-рыночно-постребительской цивилизации.

*Напротив, мир «России-Евразии» или «Русский мир» (П.Н. Савицкий) не просто обязан предложить позитивную альтернативу мироустроения, но в её основе иметь духовно-ноосферную программу стабилизации и позитивной динамики.*

*В этой связи продолжая спор о ноосфере, необходимо вспомнить два обстоятельства.*

*Первое фиксируемо в одном из высказываний академика В.И. Вернадского, касающегося представления о духовном строе человеческой личности.*

Итак, его отнюдь недвусмысленное признание: «Я живу всегда – при всей отвлеченности моей природы – в сознании, что рационализирование охватывает небольшую часть духовных проявлений человеческой личности, что *разум охватывает далеко не все и нельзя даже считать его главным и основным решателем жизненных проявлений личности*» [10, с. 118]. (курсив мой – Д.М.).

*Второе касается толкования ноосферы как пневмосферы, которое едва ли подлежит отрицанию, если речь идет о русском космизме и его синтетических мировоззренческих импликациях. Вспомним, что отец Павел Флоренский в своем письме к В.И. Вернадскому от 21. IX. 1929 года высказался в том смысле, что в биосфере существует то, что можно было бы назвать «пневмосферой», а именно: существование «особой части вещества, вовлеченной в круговорот культуры или, точнее, круговорот жизни духа». И далее: «Несводимость этого круговорота к общему круговороту едва ли может подлежать сомнению. Но есть много данных, правда еще недостаточно оформленных, намекающих на особую стойкость вещественных образований, проработанных духом, например, предметов искусства. Это заставляет подозревать существование и соответственно особой сферы вещества в космосе» [11, с. 206].*

*Сам же Флоренский трактовал строение культуры, её круговорот в виде трех типов деятельности:*

- 1) *sacra* – производство сакрального;
- 2) *notiones* – производство теоретического знания;
- 3) *instrumenta* – производство инструментально-машинных комплексов.

Собственно такая троичная развертка – с ударением на обязательной сакрализации всех видов деятельности – является своеобразным инвариантом в построениях русского космизма. Последний и выступает фундирующей всю последующую ноосферологию фундаментом. Но фундаментом, включающем представление о едином, знаниевом и духовно-нравственно оправданном бытийном маршруте человека-и-космоса.

Однако подобную формулу можно встретить и сегодня, а именно, в *транскрипции духовной традиции*: «духовная традиция есть среда, где становится возможным, продуцируется, воспроизводится определенный род антропологического опыта: опыта восхождения к мета-антропологическому, инобытийному телосу» [12, с. 12]. Правда, с той оговоркой, что этот опыт может иметь разные основания, поскольку динамическая цельность человека в русской культуре представлена «крестом реальности» (К. Гарднер), который упирается, в умно-сердечную величину, и ею координируется. Главным образом из-за «*воли к духовности*» (И.А. Ильин).

Само собой разумеется, что попытки обнаружить указанную взаимосвязь в модусе её устойчивости приводят к кладезю прошлого русской мысли. Последняя же, что аксиоматично с полной очевидностью – теoантропо-, природо- и этикоцентрична (М.В. Ломоносов, Г.С. Сковорода, А.С. Пушкин, кн. В.Ф. Одоевский, митр. Филарет (Дроздов), Ф.М. Достоевский, Н.Ф. Федоров, В.И. Вернадский, К.Д. Ушинский, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, Н.А.

Бердяев, о. Василий Зеньковский, М.М. Пришвин, И.П. Павлов, Б.Л. Пастернак, Н.Н. Моисеев и мн. др.).

В этом контексте важен иллюстративный пример. Так, по С.Л. Франку их, человека и общества, онтология такова:

1) «только духовное начало в нем (человеке – Д.М.), принципиально отличное от всех эмпирических качеств (в том числе и интеллектуально-психических) и выходящее за пределы его эмпирической природы вообще, есть нечто присущее одному человеку и определяющее его подлинное своеобразие» [13, с. 76];

2) «общественное бытие по своей природе выходит не только за пределы антитезы «материальное» – «психическое», но и за пределы антитезы «субъективное» – «объективное». Оно сразу и «субъективно» и «объективно»... Оно входит по этому признаку в широкую область бытия, которую мы называем духовной жизнью, сферой духа» [там же, с. 72].

В знаменателе же здесь значатся такие соборно-участные величины как:

а) брачно-семейное единство;

б) единство религиозной жизни;

в) общность судьбы и жизни всякого объединенного множества людей [там же, с. 59 - 60].

Понятно, что в таком случае духовность может и должна *культивироваться в виде «экзистенциального крещендо», т.е. восхождения к наивысшим регистрам ценностей* [14, с. 23], осознаваема через кульминационные пункты исторического бытия, т.е. тогда, когда весь объем знаний и опыта, влечет культуру и человека к эволюционному восхождению, активно-творческому и ответственному преобразованию мира и себя. Конечно, такая позиция верна, но живительному ноосферному педагогическому оптимизму едва ли способствуют траектории индивидуализации, гедонизации, консьюмтаризации, технизации, гиперинформатизации, урбанизации современного постиндустриального общества. Равно как и вовлечения педагогического сообщества в рыночные и квази-рыночные игры.

*В таком случае возникает вопрос: что собственно может предложить сегодня русская духовная традиция в качестве инструментария преобразования наличной в системе образования ситуации, и шире – в систему общественного воспроизводства и развития?*

Выход из неё, как представляется, в поиске адекватной запросам личности и общества стратегемы (древнегреч. *στρατήγημα* — военная хитрость, кит. 謀† палл. цзи – просчитанная последовательность действий, направленная на решение конкретной задачи или достижение неявной цели с учётом психологических склонностей объекта и других особенностей ситуации). *При этом считается, что стратегемное видение процессов и вещей заметно отличается как от теоретического знания, так и от сугубо практических фигур и приемов деятельности. Оно выступает в роли мета-знания по отношению к абстрактному и конкретному уровням, не просто пронизывая их изнутри, но давая направленное им умножение* [15, с. 24 - 25].



Более того, в китайской мысли победа – в широком смысле этого слова – «всегда дается тому, кто её заслуживает». Т.е., «человеку высокой нравственности, которая проистекает из необычайной обостренной духовной чувствительности» [там же, с. 12]. Но эти положения вообще справедливы и для иных субъектов исторического процесса, в частности, для русско-евразийской цивилизации.

*Собственно этот методологический поворот и является наиболее важным в деле понимания актуальных путей развития образования. Для корректности дальнейшего изложения внесу ясность в тезаурус раздела, поскольку термин «стратегемы» имеет некоторые корреляты в западной и в русской культурных традициях, хотя и не всегда структурно и содержательно совпадающие.*

В мировой литературе в этом плане существуют немалые заделы. Среди них наиболее значительным вкладом можно считать работу К. Ясперса «Психология мировоззрений» (1919). Размышляя здесь – в рамках европейской рационалистической традиции – о специфике мировоззренческих формаций, мыслитель дает набросок их генезиса, устройства и функционирования. Но здесь помимо четырех вариантов «сборки» мировоззрений: правдивость, формализация, дифференциация и абсолютизация, важен пункт, связанный с т.н. установками. Последние «отвечают» не только за познание, коммуникацию (между людьми), но и за образование. Поэтому остановлюсь на них чуть подробнее.

*Ясперс полагает, что установки играют важнейшую конституирующую роль в виду их объективирующе-интергративной функции для индивидуального и группового субъективного миропонимания. В этом плане мыслитель различает:*

а) *предметные установки*, которые подразделяются на активные и созерцательные;

б) *рациональные установки* с экспериментальной и диалектической техникой мышления;

в) *мистические установки* с вариациями саморефлексии и аскетизма [16, с. 58 - 134].

*В определенной логической связи с ними находятся и типы мирообразов:*

1) *чувственно-пространственный* с его природно-механическим, природно-историческим и природно-мифическим модусами;

2) *душевно-культурный* с фигурами непосредственного мира, мира «другого и чужого» и бесконечного мира освоенного;

3) *метафизический* как выражение целостности, дуализма и негации [там же, с. 135 - 202].

Но самое важное в концепции немецкого психолога и философа состоит в том, что он, исследовав разнообразные морфологии и траектории мировоззрения, – выходит на сюжет «жизни духа» в трех сущностных измерениях. А именно: *реалиста, романтика и святого* [там же, с. 398 - 404]. Каждый из них (реалист – «живой», хаотичный, «узкий» и абсолютный; романтик – позитивный и демоничный; святой – мистик и учитель) имеет соответствующую

щий и цель: деятельность в социальной природно-среде, поиск смысла и побуждение иных к этому, и наконец, трансцендирование к Абсолюту, будучи «проводником» для других) [там же, с. 398 - 424].

*Конечно, приведенные иллюстрации могут показаться абстрактными, но на деле они изображают некоторую имманентную сюжетную интригу в образовании, которая, по моему мнению, должна быть поддержана именно стратегическим (технологическим) базисом.*

В этой связи резонен вопрос: какой тип мировоззрения, какие установки, и, главное, какой социально-антропологический сюжет должен быть востребован сегодня в рамках модернизации образования? Тем более, что наша социальность прошла через кибернетическую и революцию менеджеров, а социальный интеллект едва ли приобрел черты необходимого холлизма.

Отвечая на него, хотелось бы вспомнить некоторые прописные истины. Он касается вообще всей *антропо-социально-аксиологической сферы бытия русско-евразийской цивилизации*, которую пронизывает общая логика и семантика. Речь идет о конфигурации сущностных сил русского народа в формуле «Русской идеи», выражаемых в его творческом акте (=многообразии самых всевозможных проявлений русской души: от землепашества и воинства – до образования и воспитания). В частности, о *первичных – сердце, созерцании, свободе и совести, и вторичных – воле, мысли, форме и организации*. При этом *«первичные силы определяют и ведут, а вторичные вырастают из них и принимают от них свой закон»* [17, с. 329] (курсив мой – Д.М.).

Данные положения, почеркну, как нельзя лучше указывают на основания стратегического видения теории и практики образования, где, во-первых, должны быть соответствующим образом воспитаны внутренние силы и потенции человека, а затем, во-вторых, передана «эстафетная палочка» внешним, акцидентальным аспектам их развертывания. Но никак не наоборот!

*К сожалению, в современной педагогической практике существует не только диспропорция между обучением и воспитанием, но и между технологическими и концептуальными её сторонами, и аксиологически-нормативными как парадигмальными*. Правда, имеют место и редкие исключения, связанные с религиозным образованием, где «разуму сердца» по праву отдан главный приоритет [18].

*Исправление данного положения, тем более в системе образования русско-евразийской цивилизации, как представляется, лежит все в той же глубинно-сущностной плоскости*. В этой связи будет полезным вспомнить одно принципиальное соображение И.А. Ильина, высказанное им в трактате «Поющее сердце». Так, философ полагал: «Каждая человеческая душа имеет призвание стать неким гармоническим единством, живущим и действующим из единого духовного центра. Человек должен обладать духовно укорененным характером. Он должен быть подобен городу с единым крепким кремлем, в котором покоятся почитаемые им святые. Или еще: он должен быть подобен художественному произведению искусства, в котором все обоснованно единою, главной идеею. Поэтому он не должен заносить себя пылью и распылять себя по мелочам» [19, с. 356 - 357].

Как видим, призыв к гармоничному единству, к созданию – главным образом средствами образования – единого духовного центра наподобие кремля, по сути, составляет контуры искомой стратегемы. Но она также должна подчиняться императиву нашей Культуры, вырывая человека из релятивного строя бытия: «Идея культуры должна определяться через отношение к абсолютной истине, к абсолютному благу, бытию, красе» [20, с. 167].

Таков в целом завет русской мысли, оставленный нам. Завет, который должен быть исполнен русской цивилизацией как субъектом пневматосферы (ноосферы).

Отсюда простой и кажущийся тривиальным вывод: *стратегема укоренения личности и общества в абсолютном* (под которым здесь понимается не только интуиция или мелодия человеческого сердца, но и «голос» совести как нравственного закона, красота человеческой души и величие духа) должна стать реальным базисом всей непрерывной системы подготовки специалистов, имманентной задачей социализации. Но последняя может быть решена через аккумуляцию тысячелетнего опыта православной культуры, плюс культуры научно-просветительской, которые полны совершенных образцов укоренения.

Думается, что именно конвергенция двух указанных культур позволят не только одержать победу не только над современным украинским фашизмом, но и обеспечить становление гармоничного общества в России и Евразии.

Ведь недаром эту проблему видел в качестве ключевой академик Моисеев Н.Н., который наряду со сложившейся системой «Учитель», писал об эволюции внутреннего мира современного человека, о том, чтобы «духовный мир человека превратился в его основную ценность» [21, с. 353]. Поэтому вполне резонно можно говорить о внесении в нашу систему образования таких воспитательных мероприятий, которые обеспечили бы имманентный кордоцентризм, помноженный на задачи строительства солидарного общества и ноосферного государства.

### ***Литература:***

1. Пол Р. Революция в школе. Новое решение для разрушенной системы образования / Р. Пол. – СПб.: Питер, 2015. – 208 с.

2. Тейлор Ч. Этика автентичності / Ч. Тейлор. – К.: Дух і літера, 2002. – 128 с.

3. Духовно-нравственное воспитание одаренных школьников как основа формирования культуры жизни (ноосферная парадигма образования). Коллективная монография / под ред. Е.М. Лысенко. Том 7. – Саратов: Саратовский источник, 2016. – 208 с.

4 а. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм. Том четвертый. Книга 1. Ноосферное или Неклассическое человековедение: поиск оснований / А.И. Субетто / Под ред. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 554 с.

- 4 б. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм. Том четвертый. Книга 2. Ноосферное или Неклассическое человековедение: поиск оснований / А.И. Субетто / Под ред. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 446 с.
5. Шубарт В. Европа и душа Востока / В. Шубарт. 2-е изд. – М.: Альманах «Русская идея», 2000. 448 с.
6. Нейсбит Р. География мысли / Р. Нейсбит. М.: Астрель, 2012. – 285 [3] с.
7. Яковец Ю.В., Акаев А.А., Савойский А.Г. Мир цивилизаций – 2100: интегральная научная утопия XXI века. Диалог трех поколений / Ю.В. Яковец, А.А. Акаев, А.Г. Савойский. – М. Издательство Проспект, 2016. – 144 с.
8. Сапрыкина Е. Сочетая традиции и инновации / Е. Сапрыкина // Литературная газета. – № 11 (6590). – 22-28 марта 2017 г. – С. 5.
9. Осипов Ю.М. Постигание России / Ю.М. Осипов. – М.: Экономистъ, 2005. – 496 с.
10. Вернадский В.И. Из дневника // Прометей: Ист. - биогр. альм. Сер. «Жизнь замечательных людей». Т. 15 / Сост. Г. Аксенов. Научн. ред. И.И. Мочалов. – М.: Мол. гвардия, 1988. – С. 116 - 121.
11. Письмо П.А. Флоренского – В.И. Вернадскому // Флоренский П. Оправдание Космоса / Сост., вступ. статья и примечания К.Г. Исупова. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 205 – 206.
12. Хоружий С.С. Опыты из русской духовной традиции / С.С. Хоружий. – М.: Издательский дом «Парад», 2005. – 448 с.
13. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк // Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – С. 13 – 146.
14. Кримський С.Б. Заклики духовності ХХІ століття / С.Б. Кримський. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 32 с.
15. Стратегемы власти. Наставления императору / [сост. В. Малявин]. – М.: РИПОЛ классик, 2017. – 364.: ил.
16. Ясперс К. Психологія світоглядів / К. Ясперс. 3 нім. пер. О. Кіслюк, Р. Осадчук. – К.: Юніверс, 2009. – 464 с.
17. Ильин И.А. О русской идее / И.А. Ильин // Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948 – 1954 гг. – М.: МП «Рарог», 1992. – В 2-х тт. Т. 1. – С. 322 – 331.
18. Сурова Л.В. Педагогика духовного обновления. Статьи разных лет / Л.В. Сурова. – К.: Украина Православная; Храм Казанской иконы Божией Матери, 2014. – 470 с.
19. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний / И.А. Ильин // Ильин И.А. Сочинения в двух томах. – М.: Московский философский фонд; изд-во «Медиум», 1994. – С. 305 – 471.
20. Карсавин Л.П. Философия истории / Л.П. Карсавин. – СПб.: АО «Комплект», 1993. – 352 с.
21. Моисеев Н.Н. Мировоззрение современного рационализма / Н.Н. Моисеев // Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: «Аграф», 1998. – С. 9–353.

## **2. Экофилософия как методология проектирования ноосферного образования**

Э.В. Баркова

*«Теперь, когда мы уже научились летать по воздуху, как птицы, плавать под водой, как рыбы, нам не хватает только одного: научиться жить на земле, как люди»*

Б.Шоу [15].

### **Экофилософия и востребованность в трансформации её концептуального поля**

Целенаправленное формирование и творческое совершенствование ноосферы – результата разумно-гармоничного взаимодействия человечества с культурой, природой и Вселенной – многомерный сложноорганизованный процесс, предполагающий ряд направлений его освоения. Очевидно, что освоение этого процесса не ограничено развитием лишь общих отвлеченно-философских концепций и научных суждений, в значительной мере повторяющих то, уже было осмыслено В.И. Вернадским [6].

Вследствие этого на основе уже введенных в научный оборот и активно работающих идей, актуализируется направление, связанное с обоснованием *возможностей и путей перевода* общего проекта ноосферы В.И.Вернадского в *русло праксеологически-ориентированных векторов*. Востребованность этого направления научной деятельности обусловлена тем, что именно оно сегодня становится условием сохранения планетарного бытия, самоценной природы и культуры человека, а потому выступает «местом-развития» - источником и основой становления новой общей *экокультурной формы – ближайшей конкретизации ноосферы*.

Думаем, что, несмотря на предельную разбалансированность всего природно-социокультурного пространства планеты, сегодня еще возможно решение ключевых жизнесохраняющих глобальных и локальных проблем. Однако время для изменения ключевого вектора отношения к ним и направлениям их развития – и, прежде всего, социально-гуманитарной науки, на основе программ которой совершенствуется человек и преобразуется жизнь, уже ограничено, что делает вопрос о направленности мышления в логике ноосферы и соответствующей ей гармонизации жизни неотложным. Вот почему предельно актуально философское осмысление *фом перехода от общей концепции ноосферы к рефлексии моделей мироотношения и образования субъектов*.

Полагаем, что решение этой задачи возможно на основе лишь *экофилософской методологии* и соответствующих ей мировоззрения и картины мира. Экофилософия – стремительно развивающееся сегодня научное направле-

ние – утверждает существенно обновленную всеобще-целостную жизнеутверждающую картину мира, в которой концепция ноосферы конкретизируется в качестве основного фундаментального системообразующего основания и целеполагающей стратегии. В экофилософии уже по определению (напомним, что в переводе с греческого языка «Эко» – Дом) на уровне всеобщего исследуется процесс «одомашнивания» Земли – связи человека и человечества со средой своего обитания; т.е. то, как, посредством каких технологий, типов мышления, поведения и управления *по-человечески и человечно* обживается мир, осваивается мировая культура и собственный мир человека и социума. А потому в ее концептуальном пространстве, гармонизируются, подобно моделям симфонии или хора, «голоса» всех основных сфер бытия - человека, Вселенной, природы, культуры, социума и Земли.

*Экофилософия, поэтому, исходя из достижений не только экологии как общетеоретической и прикладной дисциплины, но, всех и, прежде всего, философии космизма и социально-гуманитарных наук, исследует универсально-объективные связи человека и мира, его природы, общества и культуры, ставит вопрос о том, как возможна современная форма органической целостности планетарного бытия человечества.*

Подчеркнем, в экофилософии центральной является именно проблема бытия и основанная на ней идея возможности возрождения в культуре *приоритета жизни, а не смерти* и не безразличной для человека смены хаоса и порядка, добра и зла, красоты и безобразия, объективной истины и мнения. В ней развивается представление о *самоценности жизни человека, его природы и высших достижений духовной и материальной культуры*, об универсальной эволюции как укореняющем человеке в толще бытия фундаменте Дома человечества [2].

И хотя пространство самого современного отечественного и зарубежного экофилософского познания в значительной степени до сих пор представлено лишь суммативной целостностью весьма разнородных концепций, в которых слабо согласованы подходы и методологические установки исследователей, сегодня, по моему убеждению, уже «созрели» все необходимые предпосылки для *теоретического освоения синтеза и философского освоения всех основных направлений знания, центрированных категорией «экология»* – экологии природы, социальной экологии, экологии культуры, экологии человека и т.д. [8], [10], [14].

Правда, ряд экологов, изучающих опыт развития своего проблемного поля, принципиально подчеркивают, как это сделано, например, в фундаментальной работе А.А.Никольского, неправомерность расширения предмета экологии и его понимания как междисциплинарного пространства, т.е. за пределами его традиционного Геккелевского определения [11, с.5]. В соответствии с их позицией, является ошибочным использование понятия «экология» применительно к культуре, человеку, социуму или философии, несмотря на реальный опыт их развития и даже включения в образовательные Программы, подтвердившие свою востребованность и научную состоятельность. Полагаю, однако, что трансформация границ и обновление содержа-

ния экофилософии играет важную роль в развитии философии науки, введении синтеза экодисциплин в более активный научный оборот и *использовании ее методологического потенциала в образовательных программах всех уровней и направлений.*

*Это особенно важно потому, что современная система образования в России, исходный смысл и цель которой определяется введением человека в пространство культуры и природы, в мир самопознания и познания большого – живущего не по законам здравого смысла и рыночных отношений – мира планеты, оказывается сегодня в пограничной ситуации, балансируя между жизнью и выходом за ее границы.*

Нет оснований, в силу этого, задавать риторические вопросы: может ли такая система отечественного образования вдохновить ребенка, повести его к крупным целям, к высоким мечтам, к мыслям о ценности бытия и смысле своего отношения к миру? Поддержит ли в трудную – а сейчас у подавляющего большинства учеников, родителей и педагогов такая ситуация – минуту, не дав морально сломаться? Сформирует ли отношение святости к Родине, материнству, детству, к планете Земля с ее природой и высшими достижениями человеческого духа? Наконец, даст ли общую установку на любовь и совершенствование Жизни, на развитие своих талантов в соответствии с законами гармонии природы и культуры, и – как следствие этого - на развитие человечности как типа мироотношения, а не на активизм и саморазрушение?

Уже из этих предварительных суждений следует востребованность работы с экофилософской методологией как условием существенного *обновления содержания образования - одного из стратегических направлений ноосферного развития и типа соответствующей ему экокультуры будущего.*

### ***Экофилософские основания ноосферного образования***

Ноосферное образование, исходящее из экофилософии, не ограничено освоением только новой информации и знанием информационно-коммуникативных технологий: в нем открывается необходимость соединения накопленных, *начиная с самых ранних эпох, фундаментальных и прикладных знаний и высших достижений культуры всех народов, их умений, навыков с целями-требованиями сохранения и активной защиты жизни.* Иначе говоря, это – фундаментальная *жизнезащищающая и жизнеутверждающая* модель образования, где философии, этике и эстетике – как формам самосознания личности – *возвращено их основополагающее* и не снимаемое место. *Вне работы на основе общей экофилософской установки все проекты останутся утопическими.* То, о чем говорили многие крупнейшие ученые XX века, педагоги-практики и теоретики – сначала нужно сформировать фундамент мировоззрения, мироотношения, идеалы личности и общую культуру, и только потом на этой основе развивать навыки, осваивать технологии, в свете экофилософии стало очевидным [3].

Реформирование образование на этой основе, таким образом, – проект, сопоставимый по своему масштабу с идеей Великого восстановления наук Ф.Бэкона. Подобно тому, как в эпоху «утра рационализма» была осмыслена потребность в радикальном системно-целостном очищении пространства философии и науки от догм и идиологов-предрассудков для возрождения правды, объективной истины – необходимых условий развития познания и практики, – так сегодня не в меньшей степени нужна революция в образовании, прокладывающая путь в ноосферу на основе методологии и мировоззрения экофилософии.

Рассматривая в свете этого смысл ноосферного образования, проясним некоторые основания его внутреннего пространства-времени и содержания исходных положений.

Необходимым шагом в основанном на экофилософии типе проектирования образования может стать *преодоление ориентации на прагматизм*. Сегодня в России система образования основана на усеченно понятом *социоцентризме* и не соответствует экофилософским ориентирам, и потому целям освоения ноосферы. Практически она направлена на освоение субъектом лишь локально-предметной, а в ней корпоративно-деловой среды, в силу чего в ее содержании даже не предполагается введение человека в Мир Земли, его природы и мировой культуры с многообразием стилей мышления на основе коэволюции. Такая модель и соответствующий взгляд на себя и общество не согласуются с «требованиями» Земли – метапространства обеспечения и проявлений жизни, *внутри которого* находится человечество и его социокультурные системы.

Отсюда – значение восстановления в процессе проектирования ноосферного образования экофилософского *принципа органической, а не технико-технологической целостности* – основы понимания не только связи человека, природы и общества, но и взаимосвязи фундаментального и прикладного знания. Драматизм следствий отказа от фундаментального образования уже стал предметом мысли в общественном сознании и публицистике. Симптоматично, что в «Литературной газете» недавно на первой полосе опубликован материал «Вперед к ликбезу! Настала пора вернуться к традициям», где после напоминания о том, что «в XXI веке по индексу образования Россия опустилась на 32 место. На закате советской власти страна занимала третью строчку» автор сформулировал ключевую установку перестройки в гуманитарной культуре. «Целью провозгласили не фундаментальное образование, а практикоориентированное, воспитание не творческой личности, а потребителя. С девяностых годов самыми непопулярными министрами стали министры образования... Удается ли Ольге Васильевой решить все накопившиеся проблемы?... Дальше падать некуда» [7, с. 1].

Анализ следствий отказа от экоориентиров, принципа целостности связи фундаментального и прикладного в системе науки и образования блестяще проанализировал и директор Института экологии Волжского бассейна РАН Г.С.Розенберг. Характерно уже название его работы – «РАН, ФАНО, ВАК, WoS, ХИРШ и другие буквосочетания, или что принесла «перестройка» фун-



даментальной науки и образования? [13]. «Главная причина упадка науки, по его мнению, не слабая Академия наук, а то, что наука не нужна «ресурсному обществу» и экономике ренты, а ученые своими стенаниями лишь раздражают слух «эффективного менеджера». Наука сама превращается в сырьевую отрасль: мозги и знания экспортируются за рубеж, но в отличие от нефти — задаром и во благо наших мировых конкурентов. Беда не в формах организации науки, а в её фатальной не востребованности этой экономикой... в искусственной *ориентации на «результат здесь и сейчас»*, в идеологической установке на квази(лже)науку («петрики») и уже реальное мракобесие» [13, с.7].

Очевидно, что прагматизм с его представлением о том, что истинно лишь то, что полезно здесь и сейчас, в концепции отечественного образования и науки обусловлена установкой Болонской системы, в соответствии с логикой которой сегодня снимается статус позиции ноосферы, идеи классической философии и фундаментальных гуманитарных дисциплин, но вводятся абстрактно-унифицированные нормативы, рейтинги, наукометрические системы и стандарты. Эта система, враждебная национальным интересам и безопасности России, - адаптация к вызовам глобализации и стремлениям ее «менеджеров» к полному внешнему контролю не только в сферах управления, экономики, финансов, систем услуг, но и в образовании и культуре. Поэтому эта система формирует картину мира *с позиций настоящего, но не целей будущего России – жизни человека, расцвета его природы и культуры, экологизации-«одомашнивания» Земли.*

Установка исключительно на настоящее – и даже его усеченное представление, ограниченное констатацией только деструктивных фактов и эпизодов истории, призванных снять ценность великой истории России и будущего – контекст *и цель «компетентного подхода»*, в котором – как обоснованно написал коллега А.В.Верле – *«происходит радикальное переопределение того, что такое человек»* [5, с.117]. И такому переопределению человек целостный и нравственно здоровый – ответственный, свободный, думающий, культурный, воспринимающий красоту искусства, а не только денежное выражение оригинальных проектов; чувствующий природу и свою непосредственную причастность к ней, как и к судьбе Земли, Родины, семьи, детей – не нужен и даже опасен.

И потому *не нужна концепция ноосферы, философия космизма и опасна экофилософия, которая возрождает и актуализирует вопросы о смысле его жизни, утверждает необходимость* поисков истины природы человека, не сводимой к физиологии и психологии; побуждает самостоятельно сравнивать подходы к главным вопросам бытия, жизни, познания. Но главное, исходит из того, что *мир не ограничен единичным*, а наша истинная жизнь - не только ее наличный, внешний пласт, но столь же реально в нас, в мире и в нашей связи с миром есть то *объективно всеобщее, что укореняет нас в бытии и роднит с космосом и Землей, с великой историей* и гениями прошлого. И это общее в силу его объективности не снимаемо по требованию политиков, коммерсантов и «менеджеров» в образовании и культуре. Не только часть влияет на целое, но и целое – на часть, не только единичное формирует об-

щее, но и всеобщее на единичное. Это всеобщее-целое и его логика в нас и в мире больше нас как эмпирических субъектов, и именно оно делает нас людьми, сохраняя надежду на иные стратегии будущего. Не об этом ли вся мировая философия при многих действительно сложных вопросах, о которых – и прежде всего, статусе субъективности - спорят философы и ученые?

Но снимающий философию как всеобщую форму самосознания и культуры *«концепт компетенции»* появляется как персонаж в теории управления персоналом и бизнес-психологии, где вполне недвусмысленно проходит по ведомству эффективной эксплуатации *humanresources*» [5, с.117]. Трудно не согласиться: *«шокирующим радикализмом отличается основополагающая максима компетентностного подхода: человек – это персонал»* [5. с. 118]. В контексте целей экологии образования, бесспорно, такая «трактовка» предстает как крайне опасный в своей прямолинейности прагмато-функционализм, сводящий человека к инструментальной задаче в системе корпоративных бизнес-стратегий. Не замечать такую установку наивно, если не преступно... Многовековая традиция... развития способностей свободного и самозначимого человека прекратилась, по крайней мере, официально» [5. с.118]. *«Обстоятельство, отмеченное Петером Слотердайком: господствующее бизнес-сообщество полностью бойкотирует результаты современных гуманитарных наук (и философии в особенности) в интересах выживания, развития и экспансии собственных структур при полной поддержке бюрократии, истерилизма и ресентимента. Образование в ситуации этого тотального менеджмента по подготовке персонала превращается в прогрессирующее развитие неадекватности посредством использования амбициозности»* [5. с.118]. Многие коллеги-педагоги без труда представят своих не вполне адекватных и мало профессиональных начальников.

Таким образом, поскольку, институциональная система отечественного образования «не озадачена» проблемами экологии человека, его образования и сохранением природы и культуры Человека, то предельно востребованной оказывается задача формирования ноосферной интегральной модели, восстанавливающей статус философии, утверждающей *смысл бытия Человека как органической части в планетарном культурном и природном воспроизводстве – звена в эволюции бытия Вселенной*. В такой модели философии как формы культуры и учебной дисциплины эколого-антропологическая перспектива задается на основе *экорациональности, методологией философской классики, традиционно исходящей из принципов открытой саморазвивающейся целостности, континуальности и дискретности переходов бытия и существования человека, универсальной эволюции и коэволюции природы и культуры*.

Таким образом, только на основе *экофилософии как методологии исследования, проектирования ноосферного образования* открывается возможность *возрождения и развития статуса в образовании объективной истины, современных форм конкретизации категорий «бытие», «гармония», «космос», «мечта», «счастье», «будущее», «жизнь», «природа человека», «культура», «экология человека, языка и коммуникаций» и многих других*. Но для такого проектирования востребован новый – *экорациональный* – тип ра-

циональности, не повторяющий известные – классический, неклассический и постнеклассический – типа. Мы назвали его экорациональностью [4].

Смысл экорациональности, думается, заключается в том, что она выступает способом выхода из пространства постнеклассической рациональности, поскольку является формой восстановления распадающейся реальности на основе принципа органической целостности как общего образа современного мира и пространства его образования. Вместо системы универсальной информационной детерминации экорациональность открывает в мире универсальную сложную гармонию, которая способна к самовосстановлению. В этом типе теоретического отношения к миру происходит отказ от геометризации мира и опоры только на точные и естественные науки, от акцента на количественное измерение реальности, которое неизбежно приводит к расширению искусственной техногенной среды, и соответственно – к деградации духовных и ценностных измерений жизни, человека и его культуры.

Основа и ближайший аналог экорационально-философской картины мира – не точные науки, и даже не социум как таковой, а *культура- прежде всего, гуманитарная* и художественная классическая - *с ее избыточностью*, которая опирается на органическую природу, на единство вечного и временного. Это целостность, через которую «проходит» бесконечность, а потому как предмет познания, она не может быть представлена в форме завершенной теории.

Общая цель экорациональности – в открытии глубинных кодов, на основе которых она выстраивается как процесс вечного порождения и саморазвития. А поскольку природа «моделирует» процесс порождения универсально, то все процессы – развитие человека, культуры, природы, общества, Вселенной – при всей их уникальности – здесь предстают голографически – как части единой типологии, в основе которой лежит один и тот же принцип развертывания из точки бесконечности, гениально раскрытый еще Н.Кузанским. Поэтому целостность в этой логике действительно возникает раньше системы, ибо она является для последней ее потенциальным содержанием, подобно тому, как желудь – потенциальный дуб, а зародыш человека – потенциальный человек. Таким образом, экорациональность как основа экофилософии выступает теоретическим мышлением о предметности, понимаемой не через логику системного подхода, а через последовательное раскрытие гармонии мира в ее непрерывных связях внутреннего и внешнего, открывающей коды, свидетельствующие об органичности и неисчерпаемости целостности-тотальности бытия.

Построенная в логике экорациональности футурология ноосферного образования, восстанавливая связь фундаментального знания с прикладным, органического с технологическим, оказывается не просто инновационным проектом, но общей формой последовательного воспитания отношения к жизни как самоценности. А это требует знания не только западных философских традиций, но и идей «Я стыжусь, следовательно, существую» В.С.Соловьева, «Я чувствую, следовательно, существую» Л.Н.Толстого, «Я танцую, следовательно, существую» Л.Сенгора, «Чтоб к свету нас вели доро-

ги» Дж. Бруно, «Кровь общая течет по жилам всей Вселенной» А.Л.Чижевского и многих других, не попадающих сегодня в образовательные программы и часто в поле зрения исследователей идей, соответствующих логике экофилософии. [1]. Между тем, эти и многие другие положения, как и исходящие из них концепции, ведут к прояснению смысла образованности как пути сохранения современной цивилизации с ее богатством природы, культуры и высоких традиций, накопленных в философии и созидательной образовательной практике всех народов мира [9], [12].

*Таким образом, становление ноосферного образования, понятого на основе развития экофилософии, оказывается особой регулятивной системой, исходящей из требований будущего, выявленных в настоящем. Эта регуляция, открывая потенциал концепта ноосферы и его общую образовательную форму, возможна только на основе коэволюции – дружески-партнерского сотрудничества и совместного развития человека экологического, пространства его образования, культуры, природы в их «диалогах» с Землей. Экофилософия, ее методология и тип мироотношения, оказывается, в силу этого, путем к научным открытиям и дальнейшему человеческому, а не постчеловеческому, переживанию и освоению чуда жизни и радости бытия человека на Земле.*

### ***Литература:***

1. Баркова Э.В. «Я Стыжусь, следовательно, существую»: к экофилософскому анализу учения В.С. Соловьева // Человеческий капитал. – 2017. – № 8 (104). – С. 67-71.

2. Баркова Э.В. Жизнетворческая миссия экофилософии в горизонте тенденций современности // Право и практика. – 2017. – № 1. – С. 148-157.

3. Баркова Э.В. Социокультурное проектирование как форма освоения целей экокультуры // Государственное управление и развитие России: модели и проекты. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Институт государственной службы и управления (ИГСУ) Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М.: Изд-во РАНХиГС. – 2017. – С. 400-408.

4. Баркова Э.В. Экорациональность как основание гармонизации и преодоления разбалансированности современного мира // Научно-технологические инновации: Сборник докладов международной научно-практической конференции. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. – 2016. – С. 16-21.

5. Верле А.В. С. «Формирование компетенций»: стратегии бизнеса п перформатированию антропологической модели // Вестник Российского философского общества. – 2017. – № 1. – 116- 120.

6. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1991. – С. 235—244.

7. Вперед, к ликбезу! Настала пора вернуться к традициям // Литературная газета. – 2017. – № 15. – 19-25 апреля. – С.1.

8. Кобылянский В.А.: Философия экологии. Учебное пособие – М.: Академический проект, 2010. - 632 с.

9. Костин А.И. Экополитология и глобалистика. – М.: Аспект-Пресс. 2005. – 418 с.
10. Кукушкин В.С. Экология человека. – Ростов н/Д, ЛОГОС 1994. - 240 с.
11. Никольский А.А. Великие идеи великих экологов: история ключевых концепций в экологии. – М.: ГЕОС. 2014. – 190 с.
12. Панов В.И. Экопсихология. Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История. 2014. – 296 с.
13. Розенберг Г.С. РАН, ФАНО, ВАК, WoS, ХИРШ и другие буквосочетания, или что принесла «перестройка» фундаментальной науки и образования?. // Акценты. Альманах факультета журналистики ВГУ. Вып 5-6. – Воронеж. – 2017. – С. 5-25.
14. Самойлов Л.Н. Экологическая философия. Образовательная программа // Гуманитарный экологический журнал 2001. – Т.3. Вып 2. – С. 116-121.
15. Шоу Б. // <https://yandex.ru/images/search?text=«Теперь%2С когда мы уже научились летать по воздуху%2С как птицы%2С плавать под водой%2С как рыбы%2С нам не хватает только одного%3А научиться жить на земле% как люди>

### **3. Основные направления ноосферного образования в евразийском пространстве**

*С.А. Вишнякова*

*Все больше и больше будущее человечества представляет собой бег наперегонки между образованием и катастрофой.*

*Г. Уэллс*

#### **Введение**

В данной статье речь пойдет о проблемах методологии ноосферного образования в евразийском пространстве, а именно об одной из важнейших – проблеме направлений.

Ещё в 70-е годы Римский клуб зафиксировал, что состояние образования во всём мире пришло к краху, о чём свидетельствует «системный кризис на планете», зафиксированный [1]. В этом поле существует целый ряд концепций, представляющих собой особой путь развития ноосферного образования со своей спецификой.

Рассмотрим, что собственно можно отнести к «ноосферному образованию». Определений и взглядов по этому поводу тоже много.

*Так, Маслова Н.В. считает, что ноосферное образование надо рассматривать как подсистему в единой самоорганизующейся системе «Образование», куда входят аспекты:*

- мировоззренческий – философия образования;
- научно-теоретический – система ведущих научно-теоретических, методологических и методических взглядов на воспитание и образование человека;
- методический – совокупность средств и методов для педагогической деятельности;
- технологический – социальная технология для воспитания и образования;
- организационный – организационно-административная система для проведения воспитания и образования человека в государстве [2].

Ноосферное образование – это социокультурный процесс передачи знаний, умений и навыков путем организованного мотивирования индивидуальных учебных мыслеобразов и реализации заключенной в них энергии [там же].

*Ключевыми понятиями в концепции, по мнению Масловой Н.В. являются: знание, природосообразность, экологический императив как императив соразвития человека, природы, общества [3] и ноосфера как энергоинформационная среда единения индивидуального и коллективного интеллекта и духовности на основе экологического императива.*

Ведущие ученые в области ноосферологии сходятся во мнении о том, что ноосферное образование мыслится как *ноосферное духовно-нравственное образование*, а духовно-нравственная система ноосферного образования, по мнению Субетто А.И., – система на основе тотальной экологизации системы ценностей и знаний человека [4].

*Ноосферное образование определяется как образование на основе ноосферизма. Ноосферизм XXI века «призван поднять человека и общественный интеллект на уровень ответственности за будущее всего живого на земле, обеспечить выход человечества и России из тупика Истории в форме первой фазы глобальной экологической катастрофы»* (Субетто А.И.) [5].

Ведущей чертой методологии ноосферного образования является планетарное сознание (Вернадский В.И., Шарден Т., Веретенников Н.Я., Забелин И.М., Капто А.С., Костина А.И., Дилигенский Г.Г., В.И.Шевченко, В.Л.Алтухова и др.).

Разрабатывая ноосферную концепцию, Вернадский В.И. выдвинул положение об активной позиции человеческого сознания в строительстве будущего. Научная мысль социально организованного человечества, по Вернадскому, становится «геологической силой, планетарным явлением, решающим фактором становления ноосферы» [6]. Труды В.И. Вернадского пронизаны мыслью о единстве человека и природы в самом широком смысле слова, в планетарных её измерениях. Ученый выдвинул новое положение об управляющей планетарной роли геологического сознания людей, завещая, чтобы человек как житель планеты, мыслил и действовал в планетарном масштабе [там же].

*Показательно, что в интегральном учении о ноосфере Тейяра де Шардена заложена идея перерастания «феномена человека» в «феномен человечества», который «возрастает лишь на основе возрастания сознания», то есть видения. По мере социальной эволюции человечества происходит «сращивание мыслящих душ в направлении энергичной концентрации сознания». Эволюция, по Тейяру, это возрастание сознания, образование мыслящегося покрова планетарного размера в целях единства действий всех людей планеты: «Земля окутывается единой мыслящей оболочкой, образующей функционально одну обширную крупинку мысли в космическом масштабе. Множество индивидуальных мышлений группируется и усиливается в акте одного единогодушного мышления»* [7].

*Какие же другие аспекты характерны для ноосферного образования?*

*Разделяем позицию Колычевой З.И. относительно критериев отбора направлений ноосферного образования.* К категории «ноосферного образования» автор относит направления современной научно-педагогической деятельности, преследующие определенные цели. К ним относятся *четыре цели формирования у обучающихся мировоззрений:*

- мир как единое, взаимосвязанное целое;
- человек как неотъемлемая часть мира, находящаяся с ним в неразрывном единстве;

- ценностно-нравственные основы взаимоотношений и взаимодействий природы с окружающим миром;
- глобальные проблемы современности, взаимосвязь глобальных и региональных проблем (роль ответственности человека в их возникновении и разрешении) [8].

*Что касается критериев содержания обучения, то главные из них:*

- формирование комплексных знаний,
- цельный образ современного мира,
- активизация творческого потенциала,
- активизация личностного опыта.

Среди направлений ноосферного образования выделим: Планетарное, Антропозкологическое, Глобально-ориентированное (Global Education), собственно Ноосферное, Образование для устойчивого развития, Десмоэкологическое, Экологическое, Холистическое, Образование для устойчивого развития (OYP education sustainable development); образование для XXI века (education for the XXI century).

Что же это за направления? Каковы их главные идеи, основные принципы, особенности содержания и организации обучения? *Направления ноосферного образования можно разделить по уровням: от дошкольного до постдипломного.*

### ***Уровень дошкольного образования. Холистическое (целостное) образование***

*Слово «холистический» образовано от греческого «holon», что означает «вселенная как целое», это то, что не делится на части.* Дж. Миллер писал о том, что целостное (холистическое) образование «...пытается построить обучение в соответствии с законами природы, где все взаимосвязано и изменчиво. Мы можем наблюдать это в атоме, в клетке, в биосфере и в целой Вселенной. Но, к сожалению, со времен индустриальной революции человечество предпочитает разделение и стандартизацию. Это привело к расщеплению самой жизни» [9, 10]. По мнению ученого, холистическое образование держится на трех китах: равновесии, включенности каждого и связи. Под равновесием понимается гармоничное развитие ребенка: умственного, эмоционального, физического, эстетического и духовного. В гармонии (равновесии) должны пребывать разные аспекты личности: знание и воображение, технология и личность; интересы личности и группы. Важно подчеркнуть, что индивидуальное соперничество уступает место сотрудничеству и работе в малых группах [там же].

Передача информации от учителя или текста к ученику полезна, когда необходимо получить практические навыки. Ребенок является активным участником учебной деятельности, получая практические навыки. Возможности для размышления и обсуждения – «здесь мало или совсем нет» (Дж. Миллер). Ведущее место занимает процесс подражания в получении практических на-



выков (обучение языкам, вождение автомобиля и пр.). Ученик формулирует собственный смысл, создает свои понятия в ходе постановки проблемных вопросов, участия в диалоге. Обучение является лично и социально значимым для ребенка, поскольку знания становятся частью его переживаний и опыта.

Цель холистического образования: открытость. Главное – пробудить желание учиться постоянно и расширять свой кругозор всю жизнь: «Образование процесс, который позволяет каждому, до последнего дня, открывать свои способности. Обучение открыто для роста, изменений» (Глэдис, Калифорния) [10].

Методы и принципы холистического (целостного) образования: индивидуальный подход, практическая направленность занятий, социальная направленность обучения и воспитания, создание среды эмоциональной комфортности и защищенности, размытость границ между специально организованными занятиями и повседневной жизнедеятельностью, тесное и доверительное сотрудничество с родителями. Холистические образовательные задачи направлены на выработку в ребенке интереса к жизни. Большое значение придается самопознанию, познанию окружающего мира, развитию эмоциональных, социальных, духовных качеств. Процесс обучения проходит в атмосфере уважения, одобрения, эмоциональной защищенности, радости.

### ***Уровень дошкольного и школьного образования. Экологическое образование***

Экологическое направление образования (Сорокина Т.В., Лазарева О.Н., Волкова Н.А., Ворошилова В.М., Сикорская Г.П., Дерябо С.Д., Кучер Т.В., Суравегина Т.И., Алексеева Н.Г. и др.) ставит целью формирование личности с экоцентрическим типом экологического сознания. *Экологическое образование решает задачи:*

- формирование адекватных экологически представленных знаний, т. е. представлений о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе;
- формирование отношения к природе;
- формирование системы умений и навыков (технологий) и стратегий взаимодействия с природой [12,13].

*Методологическая основа экологизации образования – учение о биосфере.*

*Первая задача* помогает понять, что происходит в мире природы между человеком и природой и как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности. *Вторая задача* определяет характер целей взаимодействия человека с природой, его мотивов, готовность выбирать те или иные стратегии поведения, стимулирует поступать с точки зрения экологической целесообразности. *Третья задача* позволяет поступать с точки зрения экологической целесообразности.

*К основным принципам экологического образования относятся:*

- единство познания-переживания-действия;
- систематичность и непрерывность;

- взаимосвязь глобального, национального и краеведческого подхода к анализу экологических проблем и путей их решения;
- междисциплинарность [13].

*Содержание экологического образования направлено на перевод во внутренний план ребенка необходимых социальных экологических ориентиров, знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, правил отношения общества к окружающей природе. Конечным результатом экологического образования выступает экологическая ответственность личности за состояние окружающей среды, которая основана на нравственно-ценностном отношении к природе, людям и способности к самоограничению [14, 15].*

## **Уровень школьного образования**

### ***Планетарное образование***

К школьному уровню образования относятся направления: Планетарное, Антропозологическое, Образование для устойчивого развития.

Планетарное образование (Мартр С.В., Браус Дж., Вуд Д., Корнелл Д., Базулина И.В. и др.) характеризуется идеей работы над собственным поведением и образом жизни по отношению к окружающей среде. В связи с этим ставятся такие задачи, как совершенствование сознательного, эмоционального отношения к природным сообществам Земли (растениям, животным, микроорганизмам); изменение жизнедеятельности учащихся для снижения негативного влияния на биосферу, т.е. изменение экологического сознания; воспитание ответственности человека за окружающий мир.

Цель Планетарного образования, по мнению Стива Ван Матра, – «помочь людям в совершенствовании их сознательных и эмоциональных отношений с природными сообществами Земли и системами жизнеподдержания» [16]. Люди должны начать строить свою жизнь так, чтобы снизить то негативное влияние, которое они оказывают, как пассажиры Земли, на ее регионы и процессы» [там же].

*К важнейшим задачам относятся: воспитание планетарного мышления, воспитание новой культуры личности. Под планетарным мышлением понимается мышление экологическое. Оно позволяет по-особому анализировать и оценивать конкретные ситуации, процессы, системы, более глобально, широко, разносторонне, целостно. Планетарное мышление позволяет прогнозировать, предвидеть результаты своей деятельности (или бездеятельности), оценивать поступки с позиций их последствий. Такое мышление необходимо человеку в борьбе за выживание, за сохранение природы, рациональное использование космоса<sup>1</sup>. Принципами планетарного образования являются единство содержания и поведения, единство чувства и поведения, принцип проблемной интеграции, гуманистические принципы, принцип осознанного выбора человека.*

---

<sup>1</sup> Безрукова В.С. Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.

*К особенностям содержания ноосферного образования данного направления относится:*

- разъяснение устройства жизни на земле, связь теории и практики в экологическом воспитании;
- формирование общих экологических понятий для правильной жизнедеятельности в отношениях «человек и природа»;
- знание глобальной тематики (сохранение мира на Земле, экологические, демографические, продовольственные, энергетические и сырьевые, отсталости наименее развитых стран, проблемы Мирового океана и др.);
- кросс-культурная компетентность (формирование у человека понимания культуры других);
- мировая история, глобальные системы и глобальные проблемы.

Среди форм организации обучения преобладает интерактивное обучение («поток сознания», метод проектов, дидактические игры, игры на природе, природа как образовательная среда – урок-игра «Живая и неживая природа или что у меня под ногами», эколого-краеведческое просвещение и пр.).

### ***Антропоэкологическое образование***

*Антропоэкологическое образование (Кривых С.В., Макареня А.А.) основан на антропоэкологическом подходе, который характеризуется как признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого ученика. Он основан на глубоком знании человеческой природы (учет кризисов онтогенеза, возрастной физиологии и психологии, законов идентификации, самоутверждения, самореализации и саморазвития), на таком построении субъект-субъектных отношений, которые учитывают требования гуманистической концепции образования: толерантность, педагогическая поддержка, содейтельность и т.д. Этот подход учитывает когнитивные, перцептивные, креативные способности и возможности, обеспечивает развитие всех сфер ребенка в соответствии с его задатками, интересами и желаниями, его индивидуальным темпом развития, сохраняя при этом его здоровье [16].*

*Данное направление образования придерживается принципов природо-, культуро-, социообразности, связи школы с жизнью. К ним относятся:*

- *принцип амбивалентности:* организация педагогического влияния, согласованного с изменчивыми средовыми и внутриличностными условиями;
- *принцип индивидуализации,* направленный на самонаблюдение, самоанализ и самооценку;
- *принцип взаимодействия внутренней (школа) и внешней (ближний социум) образовательной среды,* направленный на социализацию и инкультурацию личности;
- *принцип антропоэкологичности нововведений,* обеспечивающий качественное образование при условии сохранения здоровья [там же].

*Среди особенностей образования отмечаются такие:* гармоничное единение учащихся с природой, социумом и культурой; обеспечение качественного образования при условии сохранения здоровья и мотивации к здоро-

вому образу жизни; обеспечение объективной оценки своих социальных притязаний; умение самостоятельно включаться в социокультурное пространство, проектирование своей жизнедеятельности; гармонизация ценностных ориентаций; приоритет индивидуальности, самооценности и самобытности ребенка и др.

## ***Уровень школьного и профессионального образования***

### ***Образование для устойчивого развития***

Образование для устойчивого развития [ОУР] (OUP education for sustainable development); образование для XXI века (education for the XXI century) также имеет свои особенности и обусловленность возникновения (Лосев К.С., Урсул А.Д., Лавров Б.С., Хантингтон Г.И., Клаус Топфлер, Немцев И.А. и др.)

*Развитие системы образования для устойчивого развития связано реализацией ряда политических документов в связи с меняющейся экологической и политической обстановкой в мире.* Так, в Рио-де-Жанейро в 1992 году на Всемирном саммите ООН по окружающей среде и развитию руководители стран и правительств мира согласились с тем, что «образование – это решающий фактор перемен», перемен к лучшему, перемен к устойчивому и благополучному будущему.

57-ая сессия Генеральной Ассамблеи ООН (2002 год), выполняя положения «Повестки XXI», объявила 2005–2014 годы Десятилетием образования для устойчивого развития (ОУР) [17].

*Цель Десятилетия – обеспечение общественного понимания важности обучения и подготовки кадров для устойчивого развития.*

Резолюция 57/254 Генеральной Ассамблеи ООН формулирует основные задачи Десятилетия:

- содействовать переходу к устойчивому развитию;
- акцентировать и укреплять ведущую роль образования в осознании и понимании устойчивого развития;
- способствовать взаимодействию и сотрудничеству между всеми заинтересованными в ОУР группами;
- способствовать повышению качества преподавания и обучения в процессе ОУР;
- разрабатывать стратегии внедрения и повышения эффективности ОУР на всех уровнях.

*Для выполнения этих задач существуют стратегии:* разработка политики ОУР; всесторонние консультации, развитие партнерств и сетей сотрудничества; развитие потенциала и повышение квалификации; поддержка научно-методических исследований и инновационных подходов; распространение информации посредством информационно-коммуникационных технологий; мониторинг и оценка.

*Основная идея направления – образование как модель будущей цивилизации устойчивого развития.*

В 2005 году в мире началось десятилетие ОУР. В это же время в анализе сделанного по экологическому направлению в образовании, имеющему 40-летнюю историю, *утверждалось, что традиционные подходы к экологическому образованию «просто не работают»* (Klaus Toepler, Director General UNEP, 2005).

Россия включилась в реализацию программы Десятилетия образования для устойчивого развития, объявленного ООН в 2005 году. *Представители России вошли в группу лидеров по разработке «Стратегии образования для устойчивого развития» Экономической комиссии ООН для Европы.* В России по ОУР реализуются международные, межрегиональные и локальные проекты.

Разделяем позицию ученых в том, что одной из важных целей школьного образования (в модели устойчивого развития) должно стать формирование интеллектуально-личностных, поведенческих качеств индивида: адаптация в стремительно меняющемся мире, социально-природной среде [17]; формирование общей и профессиональной компетентности, дипломатичности, коммуникабельности; формирование умений взаимодействия с природным и социальным окружением [8, 17, 18, 19].

*Обозначенные цели определяют главные задачи образования школьников в плане формирования знаний и умений использования в повседневной жизни:*

- положительных интеллектуально-личностных, поведенческих качеств;
- закономерностей функционирования окружающего мира;
- взаимодействия с природным и социальным окружением;
- критического осмысления информации, умения делать выбор, принимать ответственные решения и осознавать их последствия;
- социальной активности учащихся, осознание себя как субъектов деятельности по улучшению собственного будущего [8].

*Присоединяемся к мнению о том, что состояние ОУР в России очень сложно охарактеризовать однозначно. На первый взгляд, можно сказать, что, как такового, на системном государственном уровне ОУР в современном его понимании в России нет.* Однако нельзя списывать со счетов множество реализованных проектов, созданных образовательных программ, огромное количество инициатив и разработок, существующих в этой сфере.

### ***Ноосферное образование***

Направление ноосферного образования (Маслова Н.В., Колтаков И.И., Москвичев И.И., Буровской А.М., Рыков В.В., Смирнов Г.С., Макареня А.А. и др.) представляет собой уровень школьного и профессионального образования.

Ноосферное образование – это педагогическая система, которая, интегрируя лучшие возможности различных педагогических технологий, получает качественно новые характеристики как фундаментальная система подготовки человеческих ресурсов для следующего этапа эволюции человечества [20].

*Отличия этой системы от другой проанализированы Антоненко Н.В.[там же].*

*Они представляют собой следующие особенности, проанализированные ниже.*

Проведённое учеными аналитическое сравнение, выявило общий отрицательный параметр для всех уже внедренных педагогических подходов: *не соответствие требованиям системной полноты и целостности*. Согласно с принятой в мировой науке Общей Теории Систем (Берталанфи Л.Ф., Урманцев Ю.А., Уёмов А.И.), это характеризуется следующим:

- *отсутствие мировоззренческого единства;*
- *нарушение законов взаимодействия между субъектами образования и норм композиции и системной цели,*
- *подрыв системного функционального единства в научно-теоретическом, гносеологическом, методологическом, мировоззренческом базисе и инструментарии в практической деятельности.*

*В силу указанных причин известные современные педагогические подходы, кроме ноосферного, не могут классифицироваться как научные педагогические системы.*

*Цель ноосферного образования – мотивация системного, целостного (совокупно право– и левополушарного) мышления, оздоравливающего весь организм.* Стратегической задачей является раскрытие внутренних потенциалов системы образования и её эволюционное предназначение для формирования поколений молодёжи, способных совершать социально-технологические, культурные, мировоззренческие прорывы и вывести Россию на лидирующие мировые позиции [21].

*Выделяются принципы ноосферного образования:*

- *экологизации образования (устранение функциональной перегрузки левого полушария головного мозга человека);*
- *системности образования (построение педагогической деятельности, исходя из общесистемных научных теорий развития систем природы, общества, мышления);*
- *гармонизации образования (использование технологий и методик гармоничного целостного мышления);*
- *гуманизации (переход от технократической модели образования к модели социокультурной);*
- *инструментальности образования (применение знаний, умений, навыков во всех сферах жизни человека);*
- *лично-ориентированного образования (свобода выбора форм, направлений, средств образования);*
- *опережающего развития образовательной отрасли (ориентация на новейшие достижения науки и психолого-педагогической практики);*
- *простоты познания (обращении к образам мира, природы);*
- *экономичности образования;*
- *потенциальной интеллектуальной безопасности [22, с. 6-7].*

Особенности содержания включают в себя: интеграцию и экологизацию содержания как форму отражения экологической картины мира; лидирующее

место символа в образовательном процессе; использование культурных образов и природосообразных символов для воплощения индивидуальной ментальности; взаимодействие с окружающим миром, практическая направленность содержания обучения. Важно отметить, что в ноосферном образовании личность рассматривается как саморазвивающаяся эволюционная система, как целостная индивидуальность носитель интегральной функции человека.

*К особенностям организации образования относятся:* проектно-холистические технологии, помогающие целостному восприятию мира природы и человека, дискуссионные формы (групповая дискуссия, полемика, анализ ситуаций морального выбора, «мозговой штурм»), сюжетно-ролевая игра, тренинг-методы (тренинг делового общения, социально-ролевой тренинг, психотехнические игры).

*Модель выпускника ноосферной школы включает в себя 7 уровней:* физический, творческий, межличностный, социальный, уровень принципов, универсальный, высший потенциал как интегральная сумма высших возможностей личности [23].

*Ноосферное образование внедряется в вузовской подготовке. Так, в Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского функционирует Научно-образовательный центр ноосферологии и устойчивого ноосферного развития как структурное подразделение ФГАОУ ВО Крымского федерального университета. В Центре ведется работа по разработке учебно-методических пособий, учебников, программ, научных работ в сфере преподавания курсов ноосферологии и устойчивого развития, конструктивно-географического обеспечения устойчивого развития территорий. Сотрудниками Центра подготовлен к изданию учебник для ВУЗов по ноосферологии.*

Центр занимается созданием научно-методической базы для проведения научных и учебных практик студентов Крымского федерального университета по базовым дисциплинам в сфере географии и экономики, а также общеобразовательным дисциплинам в сфере ноосферологии и учения о ноосфере Владимира Ивановича Вернадского, согласно профилю выпускаемых специалистов.

### ***Уровень профессионального образования. Десмоэкологическое образование***

*Десмоэкологическое образование* (Бусыгин А.Г., Корнеева Е.А., Пентюхин В.И., Большакова Е.А.) – направление уровня профессионального образования. Термин десмоэкологический происходит от греч. *desmos* – связь, связка и экология.

*Десмоэкология – наука, которая координирует другие, является отраслью знания «о взаимосвязи естественной, экономической и социальной сторон экологической проблемы, задачей которой является равновесное формирование концептуального и социального видов интеллекта личности с экологоцентрическим сознанием»* [24]. Из определения десмоэкологического образования вытекает, что десмоэкология является методологией ноосферной си-

стемы образования и воспитания (системы образования для устойчивого развития) [там же].

*По мнению Бусыгина А.Г., главная идея теории десмоэкологического образования – интеграция знаний, способностей, лучших социально-значимых качеств человека и объединение усилий всех наук.*

*Важнейшие задачи:* формирование экологоцентрированного мышления, эколого-социальной ответственности личностных качеств обучаемых; содействие тому, чтобы учащиеся не только мыслили целостно, но и поступали в соответствии с высокими нравственными категориями (ноосферными нормами). К специфическим принципам десмоэкологического образования относятся: единство концептуального и социального интеллекта, трансдисциплинарный синтез, интеграция научного, художественного и духовного знаний [там же].

*Направление десмоэкологического образования связано с появлением концепции устойчивого развития, т. е. такого развития, которое учитывает фактор окружающей среды, качества жизни и здоровья.* Именно поэтому она знаменует отход от старого, технократического мировоззрения на проблемы жизни и здоровья, поэтому одной из важнейших ее задач является формирование здоровьесберегающих компетенций.

Десмоэкологический подход, опирается на категории «общечеловеческие ценности», «двойная спираль Жизни, Здоровья и базовых потребностей человека», «ноосферные нормы поведения людей Земли», «экологосоциальная ответственность». *Аксиомы десмоэкологии предусматривают 3-х компонентную модель с составляющими: концептуально-интегрирующей, нравственной, деятельностной [25].*

Модель компетентности интегративна, включает в себя компоненты: развитие свободы мышления; снятие стереотипов познания путем формирования установки на многомерное видение мира, на многомерность причинно-следственных связей; интеграцию нескольких направлений: профессионально-ориентированного, личностно-ориентированного, здоровьесберегающего.

*Принципы модели формирования компетентности включают в себя:*

- *включенность в содержание мировоззренческих аспектов;*
- *целостность образования:* включение трансдисциплинарных естественно-научных идей, связей и взаимосвязей природы биологического, психического и социального в человеке;
- *интеграция наук по сквозным проблемам;*
- *акцентирование на вероятностном характере знания и относительности человеческого познания;*
- *рассмотрение альтернативных точек зрения, отношений, поисков и прогнозов решения проблемы сохранения здоровья;*
- *выдвижение на первый план роли ноосферных норм поведения, общечеловеческих ценностей [26, с. 19-20].*

К особенностям содержания обучения относится использование педагогических технологий, создающих особую среду (ауру), где изучение содержания руководствуется общечеловеческими ценностями.



## *Педагогические системы различного уровня. Глобально-ориентированное образование*

К данному уровню относятся педагогические системы от дошкольного воспитания до системы постдипломного образования учителя, например, направление Глобально-ориентированного образования, которое развивали такие ученые, как Книп В., Хенви Р., Спасская У.Б., Тарасов В.С., Алексашина И.Ю., Кулюткин Ю.Н. и др.

*Глобальным принято называть целостное мировосприятие на всех уровнях отражения, подразумевающее единство всех процессов и явлений мира.*

*Цель глобально-ориентированного образования – воспитание свободной творческой личности, способной принимать конструктивные решения, осознавать ответственность за судьбу Отечества и мира.*

Идея глобального образования начала оформляться в начале 60-х годов прошлого столетия и обусловлена быстро меняющимся миром. Американский философ, социолог и футуролог О.Тоффлер справедливо писал о том, что *современное состояние образования чревато наступлением своеобразного «футуришока»* [27]. *Разрыв между развитием образования и потребностями общества не сокращается, а все время возрастает.*

Реформатор французской школы С. Френе по этому поводу заметил: «Если прогресс идет со скоростью 10, то школа – со скоростью 1» [28]. К причинам появления данного образования, призванного осуществлять поиск новых стратегий организации и содержания образования, адекватных реалиям XXI века, можно отнести *растущее несоответствие между развитием образования и общим уровнем культурного и технического окружения*; современные глобальные экологические, цивилизованные, образовательные кризисы, проблемы ряда отрицательных последствий НТР и необходимость их сдерживания.

*Движение за Глобальное образование в США и на международной арене* начала «The American Forum for Global Education» («Американский Форум для Глобального Образования») – негосударственная организация, созданная в 1970 г.

*Члены Форума считают форум особой «мегасистемой», где задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности.*

*Целью глобального образования является преодоление противоречий между человеком и природой, грозящих экологической катастрофой; разделения мира на противоборствующие группировки, приводящие к вооруженным конфликтам в различных странах и регионах.*

*Принципы Глобально-ориентированного образования сформулированы Хенви Р.:*

- *осознание неоднородности восприятия мира* (отказ от современных метанаративов и стремления навязывать единые модели развития);
- *осознание экологических угроз планеты* (знание о состоянии природы, её процессах, изменениях и месте в ней человека);
- *кросс-культурная грамотность* (непредвзятое отношение к различным культурам и направленность на установление диалога);
- *знание глобальной динамики* (понимание основных процессов происходящих в мире);
- *рефлексивное и ответственное отношение к собственным поступкам* [29].

Боткин М. дополнил (два независимых проекта по разработке новых образовательных методик) принципы еще одним: *важность в процессе общения с миром сознательного предвосхищения* (требование предвидения и прогнозирования событий и их последствий при принятии ответственных решений каждым человеком) и *личной сопричастности* (направленность на активное сотрудничество, диалог и взаимодействие).

*К активно реализуемым в нашей стране в рамках глобалистического направления концепциям относятся:*

- *концепция достижимой глобальной перспективы* (Хенви Р., Колкер Я.М., Лиферов А.П., Демидова Н.И.);
- *концепция формирования гуманистического планетарного сознания* (Алексашина И.Ю., Спасская Е.Б., Зорина Т.Е., Тарасов С.В., Ильющенко-Крылова Т.В.);
- *концепция воспитания глобально мыслящего и локально действующего гражданина мира* (Ассоциированные школы ЮНЕСКО).

Особенности организации глобально-ориентированного образования в школе: формирование мировоззрения учащихся, при котором человек признает и ценит единство мира, осознание своего места в нем; развитие кросс-культурной грамотности; формирование эксцентрического экологического сознания; формирование непредвзятого взгляда на мир (эмпатия, толерантность), обсуждение глобальных проблем современности, поиск учащимися максимально возможных путей их решения; включение в учебный план школы системы эстетического цикла с интеграцией трех основных направлений: эстетического, исторического и культурологического и др.

*В этих целях используются соответствующие технологии: эпистем, развивающего обучения, проблемно-модульная, сотрудничества и др.*

*В профессиональном образовании создаются универсальные (согласованные) учебные планы, позволяющие осуществлять взаимный обмен студентами, магистрантами, аспирантами;* организуются взаимнообратные базы производственной практики студентов и стажировки преподавателей; организуются международные студенческие конференции, фестивали, международные студенческие лагеря, международные образовательные проекты.

*Российские Ассоциированные школы ЮНЕСКО реализуют концепцию воспитания человека мира, мыслящего глобально и действующего локально.* Основу их образовательной деятельности составляют четыре ведущих на-

правления – права человека, всемирное культурное наследие, изучение окружающей среды и методов ее сохранения, распространение информации о работе ООН и ЮНЕСКО [30].

Каждая национальная система имеет свою специфику, зависит от социально-экономических и политических реалий страны, имеет свои плюсы и минусы, поэтому целесообразно наряду с учетом своего положительного опыта и тенденций, заложенных в обществе и образовании, учитывать передовой международный опыт.

## **Выводы**

*Рассмотрев разные направления ноосферного образования, можно сделать выводы.*

Каждое из представленных направлений имеет свою траекторию развития, востребованную в зависимости от уровня применения (дошкольный, школьный, профессиональный, смешанные) и целей использования.

Многообразие направлений свидетельствует об актуальности поиска путей развития ноосферного образования и креативности вариантов реализации его направлений.

Представленные направления ноосферного образования при всех отличиях имеют одинаковые философско-методологические основы.

## **Литература:**

1. Эрвин Ласло. Пятый доклад Римскому клубу Цели для человечества. – М.: 1977.
2. Маслова Н.В. Ноосферное образование. – Москва: Институт Холодинамики, 2002. – 344 с.
3. Моисеев Н.Н. «Быть или не быть человечеству».
4. Субетто А.И. Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2008. – 100с.
5. Ноосферное образование в евразийском пространстве. – Санкт-Петербург, Кострома: КГУ им. А.Н. Некрасова; Астерион, 2009. – С. 46.
6. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Кн.2, Научная мысль, как планетарное явление. – М.1977. – С.24.
7. Шарден Тейяр де. Феномен человека. – М. – Л: 1987. – С.37.
8. Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. – СПб.: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2004. – С.43.
9. Миллер Дж. Холистическое образование. – Торонто, 2001.
10. Миллер Дж. Целостное образование. – Торонто, 1990.
11. Holistic education // Understanding Moscow International Preschool Programme and Curriculum. 2013.
12. Дерябо, В. А. Ясвин. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 480 с.

13. Сикорская Г.П. Основные методологические подходы к содержанию экологического образования // Образование и наука. Известия уральского отделения Российской академии наук. Журнал теоретических и прикладных исследований № 9(66). Октябрь, 2009. – С.11-23.
14. Сорокина Т.В. Принципы и методы экологического образования школьников // Интернет-ресурс: Инфоурок. Библиотека материалов. 20.04.2017. ДБ-394518.
15. Лазарева О.Н., Волкова Н.А., Ворошилова В.М. Теория и методика экологического образования детей. Учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. – 279 с.
16. Стив Ван Матр. Планетарное образование. – Гринвиль, Зап. Вирджиния, 1990.
17. Кривых С.В. Теория и практика антропоэкологического подхода к построению образовательных систем: Автореф. Докт. Дисс. – Тюмень, 2000.
18. Ермаков Д.С. Образование для устойчивого развития // Педагогика. – 2006. – №9.
19. Немцев И.А. Внедрение идей и принципов устойчивого развития в Российское образование. Вестник Томского университета. Философия. Социология. Политология. – 2014. – №4 (28). – С.188-201.
20. Антоненко Н.В. Отличие ноосферного образования от других педагогических подходов / Ноосферный город. Интернет-ресурс: <http://noospheracity.com/otlichie-noosfernogo-obrazovaniya-ot-drugih-pedagogicheskikh-podhodov>.
21. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990.
22. Маслова Н.В. Ноосфера. Ноосферное развитие. Ноосферное образование. Ж. Стандарты Образования, 2016. Интернет-источник: <http://www.edustandard.ru/>.
23. Юраш А.Г. Модель выпускника ноосферной школы. Автореф. канд. дис. ... канд. психол. н. – М., 2007.
24. Бусыгин А.Г. Десмоэкология или теория образования для устойчивого развития. Кн. I. – Ульяновск: Симбирская книга, 2003. – 200 с.
25. Бусыгин А.Г., Пентюхин В.И. Десмоэкологический подход к формированию здоровьесберегающих компетенций студентов – будущих учителей в учебном процессе вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №3(3), 2010 С. 584 – 589. – 2010,
26. Бусыгин А.Г., Корнеева Е.А. Десмоэкологический подход к формированию здоровьесберегающей компетенции будущих учителей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2008 № 2. «Педагогика и психология», «Филология и искусствоведение». – С. 19-23.
27. Тоффлер А. Футурошок / пер. с англ. – СПб., 1997. – 464 с.
28. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990.
29. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива. – Рязань, 1994.
30. Черникова Н.В. Концепции глобального образования и особенности их реализации в практике российских школ / Автореф. канд. дисс. ... на пед.н. – Ростов-на-Дону, 2005.

## **4. Принцип коэволюции в образовании для устойчивого развития**

*Л.В.Моисеева, М.В.Барсанова*

### **Императив реформирования образования**

*«Если хотите переродить человечество к лучшему, почти что из зверей поделайте людей, то наделите их землю – и достигнете цели»*

*Ф.М.Достоевский  
«Дневник писателя»,  
июль, 1876 г.*

*Глобальные проблемы человечества ни коим образом не могут и не должны обходить стороной процесс образования. «Реформировать мир — значит реформировать воспитание человека» (Я.Корчак).*

*Образование есть фундаментально-прикладная сфера человечества и его необходимо рассматривать как основание общества не только настоящего, но и будущего. Уместно образование рассматривать как формирование, порождение образа настоящего в развитии, а, следовательно, в темпоральной целостности. Невозможно решить задач, поставленных международным сообществом в рамках устойчивого развития, не исходя из уроков истории, не формируя будущее «завтрашнего дня» через настоящее с опорой на прошлое.*

*Парадигма устойчивого развития требует от образования опережающих темпов, для решения человечеством глобальных задач, поставленных им самим. Но, проблема в том, что образовательная политика общего образования выступает в качестве прикладного механизма в реализации насущных задач нынешней системы общественных отношений и не рассматривается как «образование для будущего». Таким образом, все усилия уходят ни на созидание новых моделей, структур, систем, типов выживания человечества, способных вывести его из системы, порождающей, по своей сути, «разрушение мира», а на поддержание нынешней системы, со всеми вытекающими отсюда последствиями. Культурная жизнь, в том плане, в котором она существует для массового сознания, являясь основным воспитывающим звеном во многом способствует деградации народонаселения. Но если говорить в общем, то вся социально-экономическая и культурно-образовательная реальность, система, сложившаяся на сегодняшний день, формировавшаяся с античных времен, не способна повернуть человечество к осознанности, она лишь усугубляет девиантные изменения в обществе. Нужны иные социально-экономические механизмы, иные образы и ценности, иные модели устройства жизни. На данный момент вопрос остается открытым, как изменить столь устойчивую социально-экономическую систему, образовательную, общественную, экономическую политику на глобальном уровне, на уровне го-*

сударства. Ведь проблема не только в том, что менять и в какую сторону, главная проблема в том, как изменить этот тоталитарный системный механизм, работающий на себя и себя обслуживающий за счет человечества. Мы породили такую систему в период «исторического развития человечества», по сей день которой остаемся зависимы. И понимая всю проблемность этого факта, не готовы выйти из нее.

*Потому основным вопросом, стоящим перед нами, является вопрос о механизме безболезненного выхода из сложившейся системы общественно-го мироустройства. И такого же безболезненного входа в иную плоскость измерения образа социального мира.*

*Мы не претендуем на универсальность данной идеи, лишь предлагаем в качестве одного из вариантов решения глобальных вопросов цивилизации на социально-экономическом, этно-культурном, эко-природном, гуманитарном и ноосферном уровне. Наша философская позиция такова, что «образование будущего», «образование для жизни», «образование для устойчивого развития», «ноосферное образование» должно нести в себе множественность «концепций школ», своего рода личностную индивидуализацию, авторство, где идеи, программы, концепции разнообразны как сама природа, как сама жизнь, но в основании являют законы, правила жизнеутверждающего образца, по возможности, сформированный образ, непротиворечащий потребностям человека, общества и природного мира. У школы, ее продукта должны быть квалифицированные сторонники и оппоненты из сфер общественной жизни, а также родители, чья роль, активность и заинтересованность актуальны, востребованы и необходимы. Но образование и образовательная политика, являясь системой, системе принадлежит. Поэтому, «вклиниваясь» в образовательный процесс кардинальным революционным образом, есть вероятность получить обратный эффект желаемому. Отсюда следует, что для начального раскручивания спирали развития «образования для устойчивого развития» необходимо сделать упор на дополнительном образовании как более гибком, свободном для экспериментирования и творчества. Так как идея не статична, а динамична и имеет по своей сути организмическую систему, то вместе с ее развитием будет развиваться и крепнуть «наш организм», плавно перетекая в разделы основного образования.*

*Чтобы понять как и что менять в сфере образования, рассмотрим ведущие сферы общественного бытия, их основные проблемы и задачи, стоящие перед образованием: социально-экономическую, этно-культурную, эко-природную, гуманитарную.*

### ***Социально-экономическая сфера образования***

Социально-экономическая сфера общества — это основа, скелет, главный функционал, «огонь», вектор от которого отталкивается и культура, и образование, и экологическая политика. Наблюдая кризис современного общества, кризис структуры и ценностей, очевидным является противоречивость и несовершенство нынешней общественной системы. *Западный путь*

*развития современного общества порождает культурно-ценностные и образовательные механизмы, нацеленные на решение сугубо индивидуалистических и прагматических задач.*

*Однако игнорирование соборного начала в человеке и жизни любого общества, его коллективных традиций, общинности и духовного начала существенно подрывает устойчивость общества. А. Ф. Лосев писал: «Под идеей соборности имеется ввиду социальность как глубочайшая и интимнейшая потребность каждой отдельной личности, как то, в жертву чему должно быть принесено решительно все. Это общее животрепещущее социальное тело, в котором каждая личность не больше как один из бесчисленных органов или клеток, перешло из старого мировоззрения... в примат общественности и народности, в чувство бесконечной, напряженной ответственности перед народом...».*

*Жизнь одухотворенная — это нечто больше сухой денежной прибыли и возможности устроиться на выгодную работу, это воспитанное и впитанное общинное начало, ответственность за судьбу мира, государства, семьи. Ответственность — это потребность и способность нести ответ о содеянном, это глубина и широта мысли и чувств, а также возможность и желание отдавать себя ради процветания настоящего и будущего. Выдающийся немецкий социолог и мыслитель Фердинанд Теннис различает два типа социальной организации: община и общество.*

*Общество имеет высокий уровень разделенности, индивидуализма, связей немного, преобладает рациональный выбор. Связанность возникает при договоренности, но она может и исчезать. Общество ориентировано на материальные отношения. Устремления членов общества зачастую противоречивы.*

*Община строится на личных связях, привязанностях, душевности, заветах, традициях. Она создает высокую степень тождественности включенных в нее людей. Связи устойчивы, их значимость высока. Здесь все вместе, высокий уровень единения.*

*По сути, такая социальная общность как община работает на человека, это гибкая и живая структура, она максимально рефлексивна, а следовательно устойчива и функциональна. Общество, напротив, придаток, система в системе современных капиталистических отношений, которой не выгодны общины. Такая система выстроена для наилучшего контроля за гигантскими массами людей и их эксплуатацией. Чтобы массы были управляемы, существуют города, коллективы, организации, профессиональное образование (узко направленное), массовая культура, школы, подавляющие развитие правополушарной зоны интеллекта человека, а следовательно творческих потенциалов. А также философия антропоцентризма (скрытый смысл которого «разделяй и властвуй»), в образе «удовольствия и комфорта», выраженная в количестве богатства (денег, материальных ценностей, мнимых удовольствий), требующая от человека, общества и природы безусловной самоотдачи и преданности.*

*Фундаментом нынешней экономической системы является глобализация, интересы которой — это интересы транс-национальных картелей, поглощающие малый бизнес, локальную экономику в целом, разрушающие на-*

циональную экономику, контролирующие национальный капитал (человеческий, ресурсный, природный, экономический, культурный, образовательный), и следовательно, оборонную способность страны. В результате, наблюдается деградация на всех уровнях жизни общества.

### ***Поиск общинного типа воспитания и образования***

*Общинный тип общества знаменуется здоровыми экономическими отношениями. Община и общинные экономические отношения (артели, кооперативы и др.) — это гармоничная социально-природная устойчивая система, имеющая свои корневые традиции, непротиворечащие интересам прежде всего людей, их целостности и нравственности. Особенностью общин, артелей, дружин, сотен и др. было то, что их коллективные начала, основанные на обычаях и традициях, не подавляли самостоятельность хозяина, творческий труд («творческую жилку»), самобытность семьи. Олег Платонов, ученый и публицист, в своей книге «Русский труд» [2], опровергая мифы об извечной лени русского народа, утверждает, что будущее зависит от возрождения утраченных трудовых ценностей. «Без дела жить — только небо коптить», «Труд кормит и одевает», — говорят бесчисленные народные пословицы.*

Исторические потрясения, революция, красный террор, голод, насильственная коллективизация, раскулачивание не только отбили желание крестьян исправно трудиться, но и были утрачены ценности предпринимательства, общинного духа, общинной народной культуры.

Но история богата множеством примеров успешного развития народной, локальной экономики на базе местного самоуправления, управления общинного типа, берущее начало в царской России, начиная с 1864, бурное ее развитие с 1891 по 1905. Это и введение НЭПа, как реальная программа локального развития Советской России (так называемый, *кооперативный социализм Ленина*). В Советский период развития успешной была и модель комплексного развития сельской общины Магомеда Чартаева. За рубежом, экономическое вознесение Республики Кореи (1970 — 1979 гг.) — так называемое движение за новую деревню. Модернизация, укрупнение многих производств заставило задуматься над своей судьбой и жителей Швеции. Движение получило название «Развитие на местах». 1987 — 1988 годы: прошла общенациональная компания по подъему сельской местности, которая называлась «Вся Швеция будет жить!».

Интересен китайский опыт местного развития. Народная экономика 30х-40х годов. Конец 1978 года: политика «реформы и открытости». Аграрные реформы в Китае в 80е годы. Феномен волостно-поселковой индустриализации. Сунаньская модель. Великая Депрессия и НОВЫЙ КУРС (поселки бедных на основе местных сообществ и др.) в США.

Очевидно, чтобы вернуть утраченный образ жизни, социально-экономические отношения общинного типа, одной из задач образования для устойчивого развития должны быть созданы условия для восстановления общинно-экономических отношений, моделей успешного локального экономиче-



ского развития деревни, села, ремесел, составлявших основу жизнедеятельности сельчан.

*Необходимым, основным звеном русской общины было непрерывное образование. Суть этого образования в обучении трудовым навыкам совершенствования мастерства, которое осуществлялось, с одной стороны, в семье крестьян и ремесленников, а с другой — в общине и артели, непрерывно, в течение всей жизни.* Все это давало человеку уверенность в собственных силах, относительной независимости и свободы. Поэтому потребность школы для устойчивого развития в создании условий «образования для всех», где смысл не в материальной выгоде, а возможности повысить уровень человеческого капитала в образовательной среде для устойчивого развития, что является основной задачей образования для устойчивого развития.

История философии и образования богата примерами, воспитывающими общинный дух, коллективизм, через личностную реализацию каждого, воспитание и формирование самостоятельности и ответственности, духа соборности.

*Конфуций* (551 — 479 гг. до н. э.) выдвигал идеи о следовании универсальным законам общественной жизни; *Сократ* (470 - 399 гг. до н. э.) рассматривал человека как существо общественное, говорил о роли образования в гармонизации отношений человека, стремящегося к достижению личного счастья, и общества, устремленного к справедливости, через путь реализации «доброй природы» человека; *Демокрит* (460 - 370 гг. до н. э.) — по его мнению, начинать ребенка воспитывать необходимо с малых лет, учитывая окружающую среду, опираясь на пример взрослых, авторитет семьи и родителей, приучая детей к труду; *Платон* (427 - 347 гг. до н. э.) одним из первых обосновал идею соотношения государства и воспитания. Судьбу общества связывал с образовательно-воспитательным развитием всех его граждан. *Витторино Да-Фельтре* (1378 — 1446 гг.), создатель первой в истории школы-интерната «Дом игр» или «Дом радости» для богатых и малоимущих детей. Где занимательность методов обучения и дух дружбы, любви и взаимопомощи были определяющими. «Витторино считал, что важнее всего жить нравственно правильно, чем хорошо писать и читать, и что дурной человек никогда не станет настоящим ученым» [4, с. 12]. *Ж.-Ж. Руссо* (1712 — 1778 г. г.) в своей концепции воспитания отразил проблему личной ответственности человека за свои дела и поступки. Последователями были И. Б. Базедов, Х. Г. Зальцман, Э. Х. Трапп — создатели школы филантропии для перевоспитания взрослых людей, так как утверждали, что именно среда создает то, чем является в последствии человек. Р. Оуэн и Ш. Фурье призывали к созданию фаланстеров, кооперативов для перевоспитания. Но Фурье пришел к выводу, что изменить можно общество, создавая детские фоланстеры, где будет воспитываться новое поколение. Бернардо называли «отцом ничьих детей», основателем колонии для воспитания беспризорных детей (1867 г.).

В 1880 г. в Англии создавались «поселки» для детей, получившие название «национальных детских домов». Проживание в отдельных коттеджах, общение с природой, гуманное воспитание были достаточно эффективны,

что подтверждалось временем и практикой. 20-е годы XX века были для западной культуры реформаторскими в области социально-педагогического движения, характеризовавшиеся поисками и экспериментированием новых типов школ. Это были школы-общины, сельские воспитательные школы — интернаты, свободные школы, центры интересов, автономные и др.

Наиболее *общими чертами педагогических исканий этого периода были:* акцент на личность ребенка, его природу, создание благоприятных условий для развития его способностей; демократизация процессов обучения и воспитания, расширение детского самоуправления, партнерский тип взаимоотношений между учителем и учащимися; культурологический подход к образованию, изучение человека как носителя культуры своего времени; совместное обучение; трудовое обучение и воспитание, подготовка ученика к роли хозяина; забота о нравственном, эстетическом воспитании, физическом развитии и здоровом образе жизни; усиление гражданского воспитания, введение курса «социальной науки», воспитание в духе содружества и общечеловеческих идеалов (правды, добра, красоты, свободы); организация воспитательной работы на принципах единства прав и обязанностей.

*Прагматическая педагогика Джона Дьюи (1859 — 1952) приобрела должное уважение за важнейшие социально-педагогические идеи:* связь школы с жизнью, соответствие школьного образования интересам и потребностям ребенка, индивидуализация обучения, повышение эффективности учебного процесса, трудовое обучение. «Школа которая является «обществом в миниатюре», должна максимально содействовать личному успеху в освоении общественных ценностей и предотвращать социальные конфликты» [4, с. 26].

*Первые общинные школы в Великобритании и США (20-30 годы XX века).* Смысл их был в неформальном, семейном, общинном укладе. Вместо классов — открытые площадки, залы для групповых занятий, уголки для индивидуальных занятий. Гибкое расписание без традиционных уроков и звонков. Познавательная деятельность планировалась учителем и учащимися, поэтому учебные планы и программы отсутствовали. Основным в обучении был метод «открытий». Общинная школа превратила себя в образовательный, культурный и досуговый центр общины» [там же, с. 27]. В Англии, например, существовал образовательный центр, разработанный по программе Г. Моррисона как многофункциональный общинный центр, с которым интегрировались школа, учреждения системы образования взрослых и сферы досуга, где школа занимала ключевое положение. Основная задача воспитателя общинной школы заключалась в роли «агента социальных изменений». В 1982 году в Англии был создан *Центр развития общинного воспитания*, цель которого обобщение и распространение практики школ-общин. Цель такого воспитания «*способность к социальному действию*».

В России с середины XIX века *социально-педагогические идеи* развивались Н.И. Пироговым, К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, П. П. Блонским, В.П. Вахтеровым, К. Н. Вентцелем, В. Н. Сорока-Росинским, С.Т. Шацким и др. Большое внимание уделялось семейному воспитанию. С начала XX века П.Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, И. А. Сикорский, В. П. Острогорский участвуют в

издании «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению». В 20-30 г.г. развивается направление «педагогика среды» А.Б. Залкинд, М.С. Иорданский, А.П. Пинкевич, Л.С. Выготский, В.Н. Шульгин и др. Главный вопрос — воздействие окружающей среды на человека.

*Советская школа (В. И. Ленин, Г. В. Плеханов, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская) и политика советского государства отдавали ведущее место в преобразовании всего уклада жизни. Школа превращается в активную общественную силу, решительно вмешивающуюся в окружающую действительность.* «Формирование среды социального развития и воспитания учащихся, культурное воздействие на общество в целом стало входить в прямые обязанности учебного заведения — школы» [4, с. 34]. В период НЭПа организационные связи со средой были разнообразны: школьные кооперативы, советы содействия школе, Всероссийское общество «Друг детей», различные органы взаимодействия с государством. С. Т. Шацкий (1878 — 1934), создатель воспитательного учреждения «Сетлемент» (1905г.) («Культурный поселок») — детская республика со своими принципами «общей жизни» детей и взрослых, законами и правилами с воспитательными ценностями духа коллективизма и уважения личности.

*1911г.: летняя трудовая детская колония «Бодрая жизнь» как начало Первой Опытной станции (1919 — 1932). Она включала детский сад, школу, колонии, клубы, мастерские, детскую библиотеку и библиотеку для педагогов и воспитателей.* Направления: изучение экономики и быта района, анализ социально-экономических и культурно-бытовых особенностей семьи и средств воспитания ребенка, исследования различных проявлений детей в детских обществах и коллективах. Здесь разрабатывались и на практике проверялись организация, содержание и методы учебно-воспитательной и общественной работы советской школы. С середины 60-х годов детский коллектив рассматривается как инструмент воспитания, где исследуются методы воспитания, процесс развития, структуры. Возобновляется интерес к проблемам среды: природной, социальной, материальной (А. Т. Куракина, Л. И. Новикова, В. А. Караковский и др.) как объекта целостностного системного анализа. Появилась даже «ЖЭКовская педагогика», но так как не имела целеполагания, то должного эффекта и развития не получила. В 80-е годы Г. В. Гасилов (заслуженный учитель школы) предложил вместо продленки организовать разновозрастные группы, отряды в домах, во дворах, в микрорайоне, оказывая профилактическое влияние на назревающие негативные ситуации. Также было положено начало авторским моделям И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, Ш. Амонашвили, В. Караковского, А. Тубельского, В. Ф. Шаталова, Н. Н. Дубинина, М. П. Щетинина, Т. Ковалева и др.). В феврале 1989 г. создается Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа-микрорайон» в АПН СССР. Его задачей было создание принципиально новой концепции социального воспитания детей и подростков, которая бы предусматривала совершенствование внешкольной среды, преодоление духовной пустоты в сфере семьи, свободного времени, моделирования единой системы

воспитания детей и взрослых по месту жительства как решения одной из важнейших педагогических и социальных задач.

*Подводя промежуточный итог, можно подчеркнуть значимость и актуальность возрождения школ-общин, цель которых - «способность к социальному действию». Задачами образования в решении социально-экономического блока проблем является: создание образовательных условий для восстановления общинно-экономических отношений, моделей успешного локального экономического развития деревни, села, ремесел, составлявших основу жизнедеятельности сельчан; создание универсальной образовательной среды «для всех», в решении задач устойчивого развития.*

### ***Эко-природная среда и школа***

*Но социум и экономика не могут существовать абстрактно, без привязки к основополагающему жизненнонеобходимому ресурсу – природе. Природа — источник жизни и как показала историческая реальность, не считаться с ней нельзя. Социально-экономическое развитие в отрыве от экологии ведет планету к опустыниванию. А экологический «ликбез» в образовании не дает сколько-то нибыло ощутимых результатов, так как оторван от тех условий жизни, в которых находится человечество. Другими словами, цивилизационная система остается выше экологических интересов. Актуальным остается вопрос экологизации социально-экономических отношений, механизма интеграции, со-развития этих систем.*

*Поэтому следующим важным вопросом для рассмотрения является эко-природная сфера.*

Согласно Конституции РФ гражданин имеет право на: благоприятную окружающую среду, на общее природопользование.

Согласно статье 11 Закона Российской Федерации «Об охране окружающей среды» (2002 г.) граждане имеют право: создавать объединения, фонды и иные общественные формирования по охране окружающей среды.

*Экологическими обязанностями граждан является сохранение природы и окружающей среды, бережное отношение к природным богатствам (Конституция РФ, ст. 58).*

В соответствие с Конституцией и рядом других законодательных актов, гражданин, в частности, обязан: личным трудом оберегать и приумножать природные богатства; сохранять природный ландшафт; не допускать уничтожения или порчи деревьев и кустарников, засорения лесов, уничтожения или разорения мест обитания животных, птиц, рыб, насекомых и иных живых организмов; соблюдать стандарты, регламентирующие условия охраны атмосферного воздуха, земель, поверхностных и подземных вод, лесов, недр; иметь необходимую экологическую подготовку (для должностных лиц, связанных с деятельностью, оказывающей влияние на окружающую среду и здоровье человека); содействовать экологическому воспитанию подрастающего поколения и повышению экологической культуры населения.



*Наиважнейшими экологическими проблемами цивилизации являются снижение плодородия почв, эрозивные изменения, солончаки, «нефтяная игла», низкое качество продукции по экологическому показателю. Эти вопросы на глобальном уровне не только не решаются, но с каждым временным отрезком усугубляются. Количество потребления полезных ископаемых растет, энергетики требуется все больше, качество товаров снижается, «удешевляется», так как толчком нынешней экономики является конкуренция, эквивалентом ценности которой, является денежная масса. Решение вопроса заходит в тупик, потому что решается в рамках нынешней системы, вступая в противоречие с последней. Поэтому одна из задач образования для устойчивого развития — это создание условий для «поля практической деятельности учащихся в интересах устойчивого развития» способного повысить компетентностный уровень в вопросах экологии, реализовать идею «решения практических эко-созидательных задач».*

*Образованию необходимо участвовать в «генерации» и «производстве» инновационных образцов жизнедеятельности, в создании гармоничных, биологически продуктивных и разнообразных экосистем, антропоэкосистем готовых к саморазвитию и самовосстановлению.*

Воспитание нравственных механизмов души в отношении к природному миру, лежит через непосредственный контакт, через труд, чувства, эстетические переживания, эфиры и др. Целостный (холистический) подход, направленный на механизмы постижения бытия, самопознания, обретения себя и гармонии с миром, это потребность познания с эмоциями и волей, что должно реализоваться общением в природе. Своеобразная природная лаборатория в городе, или поселке позволит создавать участникам образовательного процесса «терапевтическую зеленую среду» для обучения, исследований, общения, отдыха, оздоровления, накопления сил и энергии, для благих дел и творческих открытий.

*Создание «зеленой» лаборатории решает как минимум три прагматические задачи: (1) живая площадка, должна стать базой, началом для разработки устойчивых технологий в области восстановления целостности почв, биотопов; (2) создать условия участникам образовательного процесса для инноваций в области порождения антропо-эко-систем (систем экологически оправданной жизни и деятельности человека); (3) способствовать нравственному росту участников образовательного процесса для устойчивого развития.*

*Производство биотопов для мультикультурного выращивания растений, должно базироваться на принципах органического, натурального земледелия, перманентной культуры, основанных на неистощимости природных ресурсов (Франклин Кинг, Билл Моллисон, Масанобу Фукуока, Зен Хольцер и др.).*

*Такие способы коэволюционного отношения человека к земле, способны обеспечить разнообразные, экологически чистые товары, самовосстановление плодородия почвы, повышение качества и количества биоты, что в свою очередь улучшит экологические показатели воздушной, водной среды и почвы. Данная система, важна и тем, что более равномерно рассосредоточит то-*

вары и услуги в регионах, и это уменьшит потребление горюче-смазочных материалов.

*Актуален вопрос в формировании устойчивых домашних хозяйств, находящихся в рамках экопоселений, родовых поселений, отвечающих принципам устойчивого развития.* Данным поселениям надлежит обеспечить основные потребности, достаток не нарушая при этом окружающей экосистемы, сохранить безопасность и не зависеть от влияния мировой конъюнктуры рынка. В таких поселениях образовательная среда - это с одной стороны школа, нацеленная на образование для жизни, с другой стороны культура общины уходящая своими корнями вглубь веков, где экономика не противоречила человеку, а человеческая жизнь природным механизмам. Это и постижение ремесел, и овладение высокими технологиями. Вобщем и целом, человек обязан уметь построить дом, посадить дерево и благоустроить свое хозяйство сам, без ожидания, что кто-то сделает это за него. *А это уже новая образовательная парадигма – парадигма человека деятельного и ответственного, прежде всего, за себя и свою семью, общество как общину, окружающий природный мир, а в результате, страну.*

*Данные идеи рассматривались еще в древности. В философии Востока — это холизм, интуитивность, постижение принципов макрокосма через познание, эмоциональное переживание и волевые импульсы, поиск смысла жизни, конечная цель каждого индивида, самосовершенствование каждого как условие совершенствования мира.* «От поведения человека зависит весь мировой порядок» (Конфуций (551-479 гг. до н. э.)). Поиск единства и гармонии с природой, реализация человека посредством природы и природы посредством человека (Индийский философ Тагор Робиндронат (1861-1941)). Осознание Бога в природе, глубинного в жизни духа.

*В русской философской мысли — это ценностное отношение древних славян к нравственным законам и природе, концепция коэволюции природы и общества Н.В.Тимофеева-Ресовского (1968г), определяющая оптимальное соотношение интересов человечества и всей остальной биосферы.* Н.Ф.Федоров, К.Э.Циолковский, В.И.Вернадский, А.Л.Чижевский: человек – космическое существо, неразрывное единство, совокупность материально-энергетической целостности природы.

*В европейской и русской педагогической мысли — это готовность следовать природе ребенка, воспитываемого в среде мысли и деятельности, творчества и творения, нравственных идеалов, сообразно нравственным культурным нормам и принципам, во взаимосвязи с природным миром.* В педагогических трудах и опыте – это Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Ф. Герbart, В. Дистерверг, Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, Р. Штайнер, Я. Корчак, П. Петерсен, С. Френе, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Н. Лепешинский, П. П. Блонского, В. А. Сухомлинского, М. П. Щетинина и др.). «Нам нужно попытаться отвергнуть слепую рассудочность, которая стремится только к разделению и фрагментации, – писал Э. Морен. – Она не способна объединить части в одно целое, соединить деталь с её контекстом, она не в

состоянии объять проблематику планетарной эры и постичь глубину экологической проблемы» [6, с. 28].

*Как вывод, оформим следующий пласт задач, связанных с образованием для устойчивого развития, это:* создание участниками образовательного процесса «терапевтической зеленой среды», «зеленой лаборатории» для обучения, исследований, общения, отдыха, оздоровления, накопления сил и энергии, для благих дел и творческих открытий; на базе образовательной «живой» эко-среды создание «поля практической деятельности учащихся в интересах устойчивого развития» способного повысить компетентностный уровень в вопросах экологии на базе экологической лаборатории и экомастерских, реализовать идею «решения практических эко-созидательных задач»; «генерацией» и «производством» инновационных образцов жизнедеятельности, в создании гармоничных, биологически продуктивных и разнообразных экосистем, антропоэкосистем готовых к саморазвитию и самовосстановлению.

### ***Гуманитарная сфера и образование для устойчивого развития***

*Углубляясь в социально-экономические и эко-природные проблемы нужно помнить, что главная цель образования – это человек. И в нашем случае, человек, способный к мыследеятельности, мыслетворчеству и созидательным, «социальным» действиям в интересах устойчивого развития. Но, человек, – существо социальное, он рождается в обществе, проходит становление как человек в обществе и принадлежит тому обществу, которое его воспитало.*

*Поэтому, если мы хотим породить людей общества устойчивого развития, то человека необходимо погрузить в соответствующую образовательную среду, модель, образ общества устойчивого развития. В этом обществе воспитание, обучение, открытия, со-творчество, со-творение, находясь в соответствии с природой человека, его потенциями, формируют «устойчивую» социально активную личность, способную к решению практических задач в интересах устойчивого развития. Посему, опираясь на главную цель образования как на разностороннее и гармоничное развитие личности, необходимо рассмотреть гуманитарную сферу жизнедеятельности общества в рамках образования для устойчивого развития.*

*Определение целей воспитания К.Д.Ушинский считал основанием философских, психологических и педагогических теорий. И это не случайно, потому что человек в широком понимании — это сфера разума, ноосфера, геологическая сила Земли, о которой говорил и Вернадский.*

Важно здесь обратить внимание не только и не столько на проблему изучения человека, так как о человеке сказано достаточно много, а на проблему соответствия социально-экономической среды демографически обусловленным потребностям, основная цель которых – жизнь и развитие человечества в достатке, самодостаточности и осознанности, не причиняя вреда

себе, окружающим людям, природе, мирозданию, находясь в созидании и развитии.

*Существует достаточное количество теорий, подтвержденных практикой, убедительно доказывающих несостоятельность нынешней системы образования, как образования, служащего интересам человека, т. е. демографически обусловленным потребностям. И причина в том, что в нынешнюю цивилизационную систему невозможно внедрить в массовом порядке иную, ноосфероцентрированную парадигму образования, так как она входит в противоречие с существующим цивилизационным укладом. Данной системе не нужен человек-деятель, человек-творец. У нынешней цивилизации спрос на человека-машину. Отсюда укоренившаяся, не случайным образом, система образования. Ряд авторов, предпринимая попытки, решить данную проблему, стремятся вывести процесс образования из «лап» цивилизации, создав автономную культурную реальность. Но, проблема в том, что мы опять хотим обособить вычленив проблему, выдернуть ее из системы всего человеческого жизненного уклада, а поэтому остаемся ни с чем.*

С. Иванов подчеркивал: «нашу школу еще Ушинский сравнивал с плохим возницей, который, стараясь как можно больше привезти домой клади, погружал воз доверху, но забывал как надо его упаковать, и приезжал домой с пустой телегой. Очевидно, и знание только тогда имеет действительную ценность и значение для ученика, когда усваивается не внешним механическим способом, а сродняется органически со всей личностью ребенка, когда входит в кровь и плоть его духа. *Задача же школы, построенной на основе детских интересов и своеобразного детского опыта, дать детям, особенно на низших ступенях обучения, не отрывки знания, а нечто закругленное и законченное, что давало бы ученикам возможность составить самостоятельное мировоззрение. Все это взятое вместе и выдвинуло особенно остро в настоящее время проблему комплексного преподавания — сводящуюся в конечном итоге к проблеме связывания, объединения, синтезирования отдельных элементов сложного педагогического процесса» [8, с. 102-103].*

Здесь становятся актуальными методики проективной деятельности, практиконагруженная образовательная среда, трудовая школа, школа-община, о которой говорилось выше – все то, что является классическими примерами деятельностного подхода в истории и теории педагогики и образования. *Еще одной, наиглавнейшей проблемой гуманистической проблемой является проблема здоровья детей. По официальным данным, в России относительно здоровы: 10-12% детей в начальной школе, 8% – в основной школе и 5% - среди выпускников средних школ [8, с. 103].*

*И опять ответ, приходящий к нам из естественнонаучного мира. Существует пермакультурное земледелие, мультикультурное земледелие, ценность которого в неистощимости плодородия почв, в богатстве среды обитания и качестве выращенного продукта, альтернативного традиционному земледелию, связанному с истощаемостью почв, болезнями и необходимостью искусственного вмешательства в среду с целью обогащения и оздоровления почвы.*



*Нынешнее образование истощает природный (физический и духовный) потенциал ребенка. Образование для жизни, для устойчивого развития, ноосферное образование целью ставит оздоровление духовных и физических сил ребенка. И, следовательно, меняет среду, методы и подходы, работает на ребенка, в интересах эко-ребенка и его дальнейшей разумной эко-жизни.*

«Нам необходимо расстаться с абстрактной идеей гуманного в гуманизме. Идея эта абстрактна, потому что человека в ней редуцируют до homo sapiens, до homo faber, до homo economicus. Но человек — он ведь — и sapiens и demens, и faber и mythologicus, и economicus и luders, — человек прозаический и поэтический, естественный и сверхестественный одновременно» [6, с. 29].

«Отныне прогресс зависит от человеческого сознания. Приобретенные достижения должны непрерывно регенерироваться. Возможность прогресса сокрыта в том, что Маркс назвал «созидающим человеком», то есть в потенциальных возможностях, заторможенным нашим обществом, вследствие специализации, разделения труда, отсутствия памяти... Эта идея, которую мы находим еще у Руссо, экстремально важна у Маркса. В наших обществах только поэты, артисты, изобретатели — будучи «сдвинутые» с общепринятой точки зрения, будучи, так сказать существами иного мира, способны быть творцами и созидателями. Таким образом, вырисовывается возможность идти дальше идей Просвещения, интегрировав их в своем мышлении...» [6, с. 31].

Человек живет не только телом, в основе чувств, устремлений, чаяний человека лежит душа. Она источник жизни, ощущения счастья и радости. Общество также есть одушевленная система. Система, где человек должен себя ощущать защищенной, целостной и гармоничной личностью. «Гармония — главная характеристика по-настоящему социализированного человека. Гармоничен тот, у кого нет противоречий между духовностью (внутренней моралью) и внешними обстоятельствами. Идея такой гармонии хорошо выражена в стихах С. Я. Маршака: Пусть будет добрым ум у вас, А сердце умным будет» [10, с. 14]. *Отсюда формулировка и цели воспитания — формирование целостной, всесторонне развитой личности.*

### ***Культура и принцип коэволюции в образовании для устойчивого развития***

Духовным наполнением социально-экономической, эко-биологической и гуманитарной сфер жизни уклада общества является *сфера культуры (этнокультуры)*.

*Культура — явление динамичное, как и все живые системы.* Она развивается вместе с цивилизацией и отражает дух, ценности, потребности того временного отрезка, которому принадлежит, и поэтому в широком смысле, на данный момент, не является категорией возвышенного и прекрасного, а *есть пласт, духовная сущность, отражение человеческой жизни во всех ее*

*проявлениях.* Категорию «культура» академик Вячеслав Семенович Степин трактует как систему исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех её основных проявлениях. Степин отмечает, что программы представлены многообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т. д. Они образуют исторически накапливаемый социальный опыт. *Культура — своего рода собрание и хранилище этого опыта, передающегося от поколения к поколению. В ней отмирают одни и зарождаются другие программы человеческой активности, которые, воплощаясь в жизнь социума, порождают реальные изменения* [5, с. 11]. Душа общества, его духовность и богатство, то, за счет чего обогащается и ребенок и взрослый на пути своего развития и совершенствования, — это культура.

*«Культура — неотъемлемая часть общественного интеллекта, она есть особый вид коллективной формы мироосвоения, — пишет А. И. Субетто. — Культура — носитель правополушарной части общественного интеллекта, она есть хранительница памяти общества, она несет в себе память обо всей предшествующей социальной эволюции народа, составляющего основу общества»* [9, с. 17].

Существуют разновидности культуры: художественная культура, экономическая культура, правовая культура, политическая культура, экологическая культура, маргинальная культура, массовая культура и др. Все эти виды культур отражают свой, достаточно субъективный, «тонкий» пласт деятельности, поведения и общения, рожденные условиями, задачами тех программ-традиций, рамками которых они ограничены.

*Традиционную, народную культуру необходимо рассматривать как основание, корни нашей цивилизации. Традиционная культура — «это определенные нормы поведения, ценности, обычаи, обряды. Она распространяется на широкую область социальных явлений и является условием жизнедеятельности общества»* [11 с. 26]. *В иерархии ценностей всех народов детство, ребенок, мир детства занимают весьма высокое место, что составляет гуманную традицию народной педагогики. В этом смысле, народная идеология предстает как логичная, хорошо организованная система, выполняющая «человекоформирующую» роль. Честность, смелость, благородство, нравственность, сила духа существуют в традициях воспитания всех народов. Поэтому, в нашей концепции, раскрывая этно-культурную сферу, корневая, традиционная, народная культура имеет определяющее значение.*

«...Повсюду в мире наблюдается возвращение к корням, представляющее собой реакцию на опасность потери культурной идентичности и аутентичности... Таким образом, культурное своеобразие сопротивляется и защищается... Но, культуры несовершенны, — считает М.Маруяма. «Что каждая культура имеет в себе что-то дисфункциональное — некий недостаток функциональности. ... Например, способ приготовления кукурузы в Мексике, который, антропологи долго считали атрибутом магических верований, вплоть

до того момента, когда открыли, что этот способ позволяет ассимилировать в организме лицин, питательную субстанцию, долгое время остававшуюся единственным продуктом питания мексиканцев» [6, с. 69].

*Но, на наш взгляд, «дисфункциональность» связана не столько с недостатком корневых культур, сколько с утратой глубинной сути и понимания традиций, обрядов и верований нынешней цивилизацией, нынешней культурой. Поэтому, «нужно защищать, сохранять и, в тоже время, «открывать» культуру», – пишет Э. Муруяма. То есть, задача образования и культуры заключается в том, чтобы заново осознать и вернуть глубинные смыслы культур в их этническом народном варианте – в обрядах, праздниках, традициях, фольклоре, способах жизни.*

Здесь важно подчеркнуть роль среды в формировании исторически развивающихся программ. Среда же зависит от мировоззренческой идеологии, задач, стоящих перед обществом. Обозначенные ранее приоритеты в интересах устойчивого развития, в интересах ребенка, в интересах человека, позволяют говорить о развитии этно-культурных программ-матриц жизнедеятельности как наиболее приемлемых для ноосферного пути развития. Известно, что в традиционном обществе в чистом виде не существовала экономика, экология (отношение человека к миру природы), образование и культура, как автономные сферы общественной деятельности (Л. Уайт, М. Мосс, Ж. Дюмезиль, К. Полань и др.). Все эти сферы коэволюционировали, взаимодействовали между собой и несли общие ценности и установки.

**Принцип коэволюции**, о котором подробнее мы будем говорить далее, — это как раз тот механизм, который необходим в решении проблем противоречия социально-экономической, эко-природной, гуманитарной, этно-культурной сфер и сферы жизни человеческой жизнедеятельности, и лежащий в основе образования для жизни, образования для устойчивого развития, ноосферного образования. Как механизм целостности и кооперации, образа и среды, порождаемых программ-матриц, их верификации и фальсификации в практиконагруженной общинной экологически ориентированной образовательной среде, имеющий определяющее воспитательное значение в образовательном процессе.

*Формируя свою концепцию принципа коэволюции в образовании для устойчивого развития мы опирались на фундаментальные труды универсального эволюционизма Н. Н. Моисеева, Ноосферизма Александра Ивановича Субетто и концепцию коэволюции Тимофеева - Ресовского.*

*Рассмотрим основные положения схемы универсального эволюционизма Н.Н. Моисеева.*

1. Начальная система гипотез, выдвинутая ученым, основывается на физикалистской «картине мира» как традиционной для физики и всего современного естествознания. В основе такой теории лежит «гипотеза о Суперсистеме», где вся Вселенная представляет собой некую единую систему, все элементы которой связаны между собой; гипотеза «о начальном взрыве»; гипотеза о «Суперсистеме «Вселенная» существующей и непрерывно изменяющейся». Именно предположение о Вселенной как Суперсистеме яв-

ляется основной, так как влияет на весь ход рассуждений и всю «картину мира» в целом.

2. *Следующая группа систем — это аксиомы состояния, другими словами, аксиомы свойств, присущих Вселенной как Суперсистеме:*

- 1) *Существование случайности и неопределенности.* Допущение множества интерпретаций, точек зрения, неоднозначность трактовок опытных данных;
- 2) *прошлое влияет, а не определяет* — именно влияет на наше настоящее и будущее (без знания прошлого нельзя понять настоящего и предсказать будущее);
- 3) *«принцип отбора», т.е. перехода системы в новое состояние.*

Самоорганизация, по мнению Моисеева, не представляет собой абсолютного произвола, существует некоторая система законов правил отбора, выделяющих реальное из виртуального (например, сохранение гомеостазиса как проявление отрицательной обратной связи). Обществу, например, свойственны менее жесткие принципы отбора, проявляющие характер тенденций. Еще менее жестким, приобретающим неточный смысл, является отбор на уровне общественной организации. Здесь отбор во многом связан с ценностями, возникающими в человеке. Последнее является одной из важнейших причин неоднозначности и многообразия путей развития.

Никита Николаевич описывая эмпирические обобщения, названные аксиомами состояния, по существу отождествляет их с дарвиновской триадой: <изменчивость, наследственность, отбор> и подчеркивает связь, единство материального мира, существование общих исходных положений.

3. *Следующую группу эмпирических обобщений в теории Универсального Эволюционизма ученый называет механизмами изменения состояния, которые важны для понимания сущности процесса развития.* Итак, наиболее простой класс механизмов – это дарвиновский как основа сознательной деятельности человека.

Другой тип механизмов, это бифуркационные механизмы, основная особенность которых – непредсказуемость исхода. В этом случае принципы отбора допускают целое множество возможных состояний. Но бифуркационные переходы – это типичные явления быстрой коренной перестройки характера развития системы. И чем сложнее система, тем больше бифуркационных переходов. Стохастичность (случайность) системы влечет за собой непредсказуемость исхода (например, образование новых видов или революционные перестройки общественных структур). Итоги таковы, что знание механизмов дарвиновского типа позволяет человеку планировать свои действия, обеспечивает возможность целенаправленного развития. *Познание бифуркационных механизмов позволяет избегать непредсказуемых и опасных ситуаций (например, проблемы глобальной экологии).*

*Еще один тип механизмов, так называемые «механизмы сборки». Такие механизмы основываются на способности природы объединяться в системы, кооперироваться. В результате у образующейся системы могут возникать иные свойства, носящие фундаментальный характер (примером, может*



служить второй закон термодинамики). «Если количество элементов и сложность связей между ними достигают некоторого критического значения, то эта совокупность обретает некоторые качественно новые системные свойства. И с этой особенностью связаны, может быть, самые глубокие свойства окружающего нас «макромира».

В общественной жизни кооперативность является одной из основных составляющих человеческих взаимоотношений.

Второе начало термодинамики устанавливает существование у всякой равновесной системы другой однозначной функции состояния — энтропии (поворот, превращение), которая в отличие от внутренней энергии не изменяется у изолированной системы только при равновесных процессах и всегда возрастает при неравновесных процессах. *Это закон макромира. Это результат «сборки», возникновения новых системных свойств окружающего мира.*

*По Моисееву, все эти явления неотделимы от «стрелы времени», как характеристики макромира.*

Сегодня существует тенденция усложнения возможных организационных структур. А это, по мнению Моисеева, ведет к уменьшению степени стабильности систем по мере роста их сложности. «По мере усложнения организации систем происходит одновременно ускорение процессов развития и понижение уровня их стабильности... Только проявление факторов направленного развития способно примирить эти две противоположно направленные тенденции» [3, с. 50]. Если уменьшение стабильности, следующее за усложнением системы, рассматривать как самостоятельное эмпирическое обобщение, то в его рамках находит свое место антропный принцип, сформулированный так: «мир такой потому, что существует человек». По мнению Моисеева, этот принцип должен звучать следующим образом: «человек появился во Вселенной потому, что она такая, какая есть». *А, следовательно, не человек является целью развития мира, а человеческое «светлое» созидательное начало, как это было в древних славянских цивилизациях, когда культура (культ Ра, или культ-у-ра), культ Солнца, культ Света являлось определяющим в жизни человека, в подтверждение – множество народных пословиц.*

В современном мире существует тенденция увеличения степени, роста некорректности задач, которые приходится решать природе при усложнении материальных структур, что имеет непосредственное отношение к истории развития цивилизации. Иными словами, при усложнении систем, созданных человеком и при увеличении деградационных процессов как в Природе, так и в Обществе, вероятность устойчивости и стабильности резко снижается.

*Процессы же устойчивого развития, это по сути, механизмы обратной связи, способные удерживать в относительном равновесии макро- и микромир.* Организация коллективных действий способна гармонизировать взаимодействие человека и окружающей среды. «Человечество как единое целое должно подчиниться условиям экологического императива» [3, с. 53]. Коллективный интеллект, его становление, *формирование коллективного Разума* обретает новое значение: «он рождает потенциальную возможность обеспе-

читать стабильность системы «биосфера-человек». А поскольку такая система крайне неустойчива, то любая возможность ее стабилизации, обеспечения согласованности развития общества с возможностями биосферы, т.е. обеспечения их коэволюции, представляется фактом чрезвычайной важности для судьбы человечества.

*Позиция Универсального Эволюционизма во взаимоотношениях Общества и Природы в следующем:*

- Выбор такой стратегии использования природных процессов и собственной активности, которая была бы способна обеспечить гомеостазис человека, т. е. реализовать принцип коэволюции природы и общества;

- Разнообразие организационных структур порождает и разнообразие целей развития. Стало быть, в принципе не может быть свободного развития, не ущемляющего развитие других. Вот почему *кооперация, это, прежде всего компромисс гармоничного сосуществования;*

- Для обеспечения своего дальнейшего развития *человечеству предстоит научиться соразмерять свои потребности с возможностями биосферы.* Значит, человечество и впредь будет использовать ресурсы природы, но это должно быть строго дозировано человеческим разумом, которому предстоит решать сложнейшие задачи совместной эволюции биосферы и общества. Другими словами, *биосфера должна будет перейти в качественно новое состояние ноосферу*, т. е. обрести черты организма, что и является биосферно-ноосферной концепцией Вернадского.

*Итак, целью общественного развития, по Моисееву, является коэволюция человека и биосферы, но идею «сверхжизни» и идею «реального гуманизма» ученый отвергает.* Мы же можем уверенно согласиться только с тем, что идея «реального гуманизма» общественной системы, ныне существующей, — это утопия.

*Рассмотрим основные вопросы, поставленные Моисеевым в универсальном эволюционизме. Это: управление и направляемое развитие; рационально организованное общество; еще раз о бифуркациях.*

*Рассмотрим следующие положения данной теории:*

- *Разум, возникший на планете, не способен сделать мировой эволюционный процесс управляемым, но в его силах понять и, возможно организовать систему воздействий на природные и общественные процессы так, чтобы обеспечить желаемые тенденции развития или преодолеть возможные кризисы;*

- *«Принцип кормчего»:* только знание морских течений и капризов ветров может позволить кормчему, ведущему корабль, использовать могущество природных сил для достижения своей скромной цели — довести свой корабль до назначенной ему гавани. *То есть, в обществе устойчивого развития «каждый человек во все большей степени становится кормчим, и ему необходимо знать силу и направление течений, несущих его корабль» [3, с. 67];*

- *Кооперативность — еще одна тенденция общественного развития, имеющая фундаментальный характер.* Это «вечные истины» и «чело-

веческие ценности». «Они рождены Природой, ибо с их помощью формулируется концентрированный опыт жизни Человека: в них прошлое служит будущему» [3, с. 69].

Исходя из общих принципов синергетики, можно утверждать, что в ближайшие десятилетия будет расти разнообразие форм собственности, и общества ближайшего будущего неизбежно будут многоукладными. Тем не менее основная трудность современности (экологический императив) потребует появления у любых общественных устройств неких общих черт в организационных структурах, способных привести общество в эпоху ноосферы. И эти свойства общества будут уже не социалистические утопии, а «железная» необходимость современности — человечество просто не может выжить, не обретя этих свойств. Вот почему имеет смысл говорить о рациональной организации общества. Рациональное общество — это общество, идущее к ноосфере, т.е. к состоянию, которое необходимо человечеству для того, чтобы избежать деградации и сохранить возможность для дальнейшего развития.

*Оно должно обладать следующими свойствами:*

1. *Общество должно быть способным обеспечить возможность проявления интеллектуальных способностей отдельных личностей.* Следовательно, общество должно быть предельно раскованным, не стесненным системой догм, открытым к любым новым идеям, так как все зависит от общей культуры народа.

2. *Общество должно обеспечить высокий уровень социальной защищенности народа.* «Во всяком случае, компромисс должен снимать уровень социальной напряженности, которая исключает возможность полноценного использования таланта граждан для преодоления внешних трудностей общества.

3. *Общество должно быть способным выполнять условия экологического императива.* Это значит, что развитие производительных сил в первую очередь не должно нарушать «запретной черты». «Нельзя регламентировать деятельность каждого предприятия, а тем более каждого члена общества, но найти способы, позволяющие реке эволюционного развития оставаться в своих берегах, человечеству необходимо» [3, с. 73]. Так как в конечном итоге экологический императив потребует умение соразмерить потребности человечества с возможностями оскудевающей биосферы.

*В понятие «нравственный императив» Моисеев вкладывает очень широкий смысл.* Это умение преодолевать противоречия международные, межнациональные, религиозные, умение находить разумные компромиссы, когда каждому выгодно поступиться частью собственных интересов во имя общества в целом. *Без «институтов согласия» (как высший уровень кооперативной организации общества), которые станут способными формировать системы процедур для отыскания устойчивых компромиссов, человечеству в будущем не обойтись.*

Процессам, протекающим в обществе и живом веществе, свойственны бифуркации. Для того чтобы быть способным оказывать целенаправленное влияние на характер развития, а без него, как было сказано, будущее челове-

чества весьма проблематично, необходимо иметь определенную информацию о возможных следствиях предпринимаемых действий. А на пересечении каналов эволюции, т. е. в состояниях бифуркации, мы такой информацией не располагаем...! Поэтому к числу условий экологического императива следует добавить требование избегать любых бифуркационных состояний» [3, с. 74]. Любая быстрая перестройка всегда чревата непредсказуемыми следствиями. Общество плохо и болезненно адаптируется к изменениям экономическим, экологическим и особенно – к социальным. Происходит снижение стабильности. И в этих условиях неизбежен рост влияния разнообразных плохо контролируемых факторов. Перестройки и всякого рода шоковые ситуации неизбежны, а порой, и необходимы, но в их преддверии особенно тщательно следует продумывать стратегии действия. Особенно трудно оценивать возможные последствия любых «революций снизу», т. е. Стихийных народных движений, выходящих из-под контроля... [3, с. 75]. И мировое сообщество должно находить возможность не только заранее предугадывать возможность их возникновения, но и своевременно начинать поиск взаимоприемлемых компромиссов, способных снять социальную и экономическую напряженность [3, с. 76].

Раскрепощенная человеческая мысль порождает стремительное развитие науки, технологий, новых идей во всех сферах производственной, интеллектуальной и духовной жизни. Оно исключает автоматическое использование установившихся стереотипов мышления и традиционных ценностных шкал. Возникает необходимость видения мира в новых ракурсах. И как бы они ни были различны, их будет объединять проблема человека, его индивидуальности, новый тип противоречий, рожденных растущей стратификацией культуры, образования, интеллекта [3, с. 77].

*Вторая фундаментальная концепция — это концепция Ноосферизма Субетто. Раскроем главные положения концепции ноосферизма Александра Ивановича Субетто [12].*

Первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы, как глобальная патология человечества, своеобразное состояние его системно-экологического «нездоровья» тесно связаны с законом гармонии, как законом бытия любых систем, как целостностей в мире. Переход к глобальному здоровью человечества одновременно означает *реализацию императива выживаемости как ноосферного императива, связанного с переходом Биосферы в Ноосферу*, на что впервые указал В. И. Вернадский. Становление глобального здоровья означает собой *восстановление гармонии единства Биосферы и Человечества, ликвидацию социобиосферного конфликта, а это и есть установление ноосферной динамической гармонии, поддерживаемой через управляемую социоприродную эволюцию на базе общественного интеллекта и образовательного общества.*

На пути к глобальному здоровью и ноосферной гармонии должна «созреть» стратегия преодоления Духовной и Информационной катастроф. *Механизмом стратегии выхода из экологического тупика Истории является научно-образовательное общество, понимание механизмов просвещения и*



*образования как механизмов поддержания глобального здоровья и установления ноосферной гармонии. Сам переход образует единство с переходом Биосферы в Ноосферу.*

При этом, интеллектуальной основой ноосферного преобразования общественного интеллекта и соответственно глобального здоровья как нормы развития социального человечества служит *Ноосферизм — ноосферная научно-мировоззренческая система и на ее базе — ноосферно-ориентированный синтез наук и ноосферное образование.* «Становление научно-образовательного общества «внутри себя» включает механизм опережающего развития качества человека и качества общественного интеллекта на основе стратегии опережающего развития качества образования» [9, с. 12].

Внутренней логикой становления научно-образовательного общества, по Субетто, являются: *переход от Истории Конкурентной к Истории Кооперационной, т. е. к Истории Управляемой на основе доминирования идеальной детерминации через общественный интеллект.* «Общественный интеллект — результат социальной интеллектуальной кооперации, некая опосредованная социальная «интеллигенция», которая проявляется как совокупный интеллект общества» [там же]. «Общественный интеллект — есть единство общественного сознания и общественного знания, единство науки, образования и культуры, которое направлено на обеспечение управления будущим, включая будущетворение (т. е. социальное творчество, социальную инженерию, социальные реформы и т. д.) [9, с. 13]». Ведущими функциями такого интеллекта являются: целеполагание, планирование, проектирование, прогнозирование, программирование, нормотворчество, законотворчество на уровне «общества-государства» и его подсистем. Образование и наука являются главными механизмами «восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта». Научно-образовательное общество — это такое общество, в котором образование, как функция, экспонируется во все общественные институты..., а наука пронизывает такое образование, обеспечивает слияние науки и образования... Непрерывное образование приобретает роль ведущей родовой потребности всех членов общества, вызванной постоянной адаптацией — профессиональной (трудовой) и социальной к динамике изменений под воздействием «интеллектуально-инновационной революции» в рамках Синтетической Цивилизационной Революции, породившей «мир изменений».

В качестве «императива выживаемости человечества» по отношению к нашему времени концепцией представлен Закон Опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем, что будет способствовать управляемости социоприродной эволюцией, на базе восходящего воспроизводства качества науки, качества образования и качества культуры.

Цель нашего исследования, формулирование положения лежащего в основании образования для устойчивого развития и выраженного в *Принципе коэволюции в образовании для устойчивого развития*, а так же задач образования для устойчивого развития.

*Принцип* есть идея, основа, начало, основание [1]. Термин *коэволюция* изначально как биологический термин и как концепция коэволюционного учения введена Н. В. Тимофеевым-Ресовским в 1968 году. По трактовке автора данные коэволюционные процессы происходят при различных типах *биоценологических взаимосвязей между видами. Коэволюцию сопровождают формируемые комплексы взаимной адаптации (коадаптации), оптимизирующие устойчивое взаимодействие.* Организмы, обитающие совместно, активно взаимодействуют между собой, создавая определенную биологическую систему — *биогеоценоз.*

Ключевыми, на наш взгляд, являются именно «процессы взаимодействия», складывающиеся в системе отношений как обмена веществом и энергией. Так же известно иное определение данному процессу как *экосистеме*, введенное английским ботаником А. Тенсли в 1935 г. Оно трактуется как «совокупность комплексов организмов с комплексом физических факторов его окружения, т. е. факторов местообитания в широком смысле» [2, с. 30]. Многие сторонники *экосистемного подхода* объединяют эти понятия как синонимичные (Ю.Одум, К.Вилли, Р.Уиттекер, К.Уатт). Можно согласиться, что понятие «экосистема» и «биогеоценоз» до определенного момента равнозначны. Но *понятие «экосистема» шире*, т. к. не связано с ограниченным участком земной поверхности (капля, цветок в горшке и т. д.). А представляет собой пространственно определенную совокупность живых организмов и среды их обитания, объединенных вещественно-энергетическими и информационными взаимодействиями. *На сегодняшний момент оно вышло из рамок биологической науки и рассматривает социальные структуры в рамках социальных экосистем.*

Таким образом, четко прослеживается связь взаимодействия, кооперирующая связь, которая способствует, по определению Тимофеева-Ресовского, формированию комплекса адаптационных связей, «оптимизирующих устойчивое взаимодействие». Отсюда следует, что устойчивость экологической системы (биогеоценоза) напрямую связана с *качеством связей*, существующих в ней. Но возвращаясь к экосистеме, как определению, можно сказать, что со временем претерпев изменения и выйдя за рамки чисто биологического термина, оно, несомненно, выглядит более универсальным, так как на сегодняшний момент затрагивает не только природную сферу, но и социально-экономическую, этно-культурную. Социальные экосистемы, находясь в движении и развитии и требующие экологического взгляда на проблемы, развернувшиеся внутри них самих и во взаимодействие с другими системами, являются собой *синергетические системы.* Это самоорганизующиеся системы, взаимодействие компонентов которых приводит к образованию нового качества.

В результате, для оптимизации процессов происходящих в самих системах, необходимо выстраивать связи, непротиворечащие функциональному развитию всех основных систем, обеспечивающие коадаптацию и эмерджентность. Это обеспечит высокий уровень устойчивости, а, следовательно, и здоровья.

*В основу коэволюционного взаимоотношения человека и природы как фундаментальной связи существования человеческого вида (по Н. Н. Моисееву) мы положили четыре основные системы: социально-экономическую, эко-природную, этно-культурную и гуманитарную.*

*Уровень устойчивости данных экосистем (социальных и биологических) говорит об уровне здоровья или уровне патологии. Переход к сфере разума, ноосферному развитию человечества невозможен, если уровень устойчивости систем остается патологично низким, так как это приводит к деградиционным процессам всех элементов, структур, функций и связей. Достижение в четырех основных сферах (экосистемах) человеческой деятельности — этнокультурной, социально-экономической, эко-природной и гуманитарной — их взаимосвязей, взаимоотношений между частями и элементами, факторов со-развития, коадаптации как оптимизационно-деятельностных процессов способствует высокому уровню устойчивости, способствует здоровью данного «симбиоза», что является основной глобальной задачей образования на ближайшее время.*

*Принцип коэволюции в образовании для устойчивого развития формулируется нами как совокупность взаимосвязей, взаимоотношений между частями и элементами систем этно-культурной, социально-экономической, эко-природной, гуманитарной сфер и ноосферизма (сферы жизни), факторами порождения, факторами развития, коадаптации как оптимизационно-деятельностных процессов способствующих росту устойчивости системы. Данные процессы при различных типах связей между элементами образовательной системы формируют связи взаимной коадаптации оптимизирующие их сочетание. Системы, находящиеся совместно, активно взаимодействуют между собой, эволюционируют, создавая определенную образовательную экосистему, стремящуюся к устойчивости, с одной стороны, и порождающую образ, модель, программу развития устойчивого общества, с другой.*

### ***Образовательная экосистема и Ноосферизм как цель «Цивилизации будущего»***

*Образовательная экосистема* представляет собой определенную совокупность образовательных подсистем и среды их функционирования и развития, объединенных вещественно-энергетическими и информационными взаимодействиями. **Образовательными подсистемами** в образовательной экосистеме представлены такие системы, с помощью которых возможно смоделировать структуру общества устойчивого развития.

*На рис. 1* в показана модель общества будущего в темпоральной целостности прошлого, настоящего и будущего в виде пирамид (рис. 1 а, б, в). Сердцевинной каждой из пирамид является образование, оно создает условия для воспроизводства модели общественного развития, ее устойчивости. В древности, у славянских народов целью общественного развития была культура, понимаемая как культ Света. Таким образом, образование, в виде тра-

диций, праздников, обрядов, фольклора, житейской мудрости, образцов взаимоотношений и хозяйствования, *целью ставило заложить и раскрыть в человеке нравственный образ Света*, передать смыслы и ценности культурных традиций, заложенных предками, находящиеся на генном уровне. *Эко-природная, гуманитарная, социально-экономическая сферы и сфера жизни находились в подчинении «культу Света».*

Современная цивилизация (рис. 1б) определяющей целью ставит социально-экономические отношения, поэтому образование и остальные основные сферы — гуманитарная, культурная, эко-природная, жизнь находятся в подчиненном положении, что в результате привело к серьезным кризисным явлениям в человеческом обществе. Произошла деградация человека, превращение его в человека-машину. С культом Света произошла постепенная редукция. Его заменила массовая культура, элитарная культура, профессионально направленная культура. *Эко-природная сфера перешла в сферу природных ресурсов, в «жизни» преобладает механизация, технизация, бездуховность.*

*Цивилизация будущего (рис. 1в), на наш взгляд, своей целью должна поставить Ноосферизм как толчок к иному, эко-центрированному развитию и подчиняя своим законам гуманитарную сферу, социально-экономическую, эко-природную, этно-культурную, вывести человечество на ноосферный путь развития.* Так как «сердцевинной» любой цивилизации является образование, то процесс перехода лежит в механизме принципа коэволюции образования для устойчивого развития.

*По принципу матрешки и раскручивающейся спирали идет разработка, апробация и внедрение проектов, заложенных в программу развития, с целью порождения образа, модели устойчивого общества и создания Академии ноосферного образования для массового распространения знаний и опыта. Программа развития образования рассчитана на девять лет, осуществляется за счет грантов и может включать следующие системные проекты: «Эко-Человек», «Эко-Город», «Эко-Земля», «Эко-Дом», «Эко-Деревня», «Эко-Регион», «Эко-Деревня — Эко-Россия».* Таким образом, идет постепенное образование альтернативных механизмов жизнедеятельности, наработка знаний и опыта *с целью распространения через Академию ноосферного образования, входящую в систему научно-образовательных, социальных институтов устойчивого развития, формирующих ноосферизм.* В дальнейшем, образование переходит в статус государственного и осуществляется за счет средств бюджета.

*Согласно Принципу коэволюции образования для устойчивого развития, на основе концепций Тимофеева-Ресовского, Моисеева, Субетто, образовательная система для устойчивого развития имеет следующие характеристики:*

1. *Организмичность:* существование случайностей и неопределенностей (изменчивость); темпоральная целостность (учет прошлого, настоящего и будущего); принцип «отбора» (гибкость образовательной системы, способность к переходу в новое состояние); принцип эволюционного развития, позволяющий снизить способность к бифуркационным переходам, что обеспе-



чит относительную устойчивость (гомеостазис) системы; общинно-кооперационный принцип, способный запустить возникновение новых свойств в образовательной системе, способных к устойчивости, гомеостазису, формированию «коллективного разума» (Моисеев), «общественного интеллекта» (Субетто) и научно-образовательного общества.

2. *Со-развитие образовательной системы для устойчивого развития с социально-экономической, эко-природной, гуманитарной и этнокультурной сферами общества для устойчивого развития.*

3. *Со-направленность и рефлексивная разнонаправленность векторов образовательной системы и сфер общества для устойчивого развития к Ноосферизму.*

*Основными задачами образования для устойчивого развития в рамках Принципа являются:*

1. Организация системы научно-образовательного и практического воздействия на природные и общественные объекты и процессы с целью обеспечения желаемых тенденций развития и преодоления кризисов в природе и обществе.

2. Создание образовательной общинно-кооперационной среды, «института согласия» (Моисеев) как фундаментальной для общества устойчивого развития (Моисеев, Субетто).

3. Рационализация образовательной общинно-кооперационной среды, «института согласия» (Моисеев) как фундаментальной для общества устойчивого развития (Моисеев, Субетто).

4. Создание в образовательной среде творческого гибко регламентированного процесса, своеобразной «образовательной культуры» для стимулирования развития правого полушария, как способности к порождению новых идей.

5. Реализация условий овладения участниками образовательного процесса «полем практических возможностей учащихся» для устойчивого развития.

6. Порождение моделей общества устойчивого развития (общественного и семейного уклада, экономической и хозяйственной деятельности), непротиворечащей «экологическому императиву» (Моисеев), «императиву выживаемости» (Субетто).

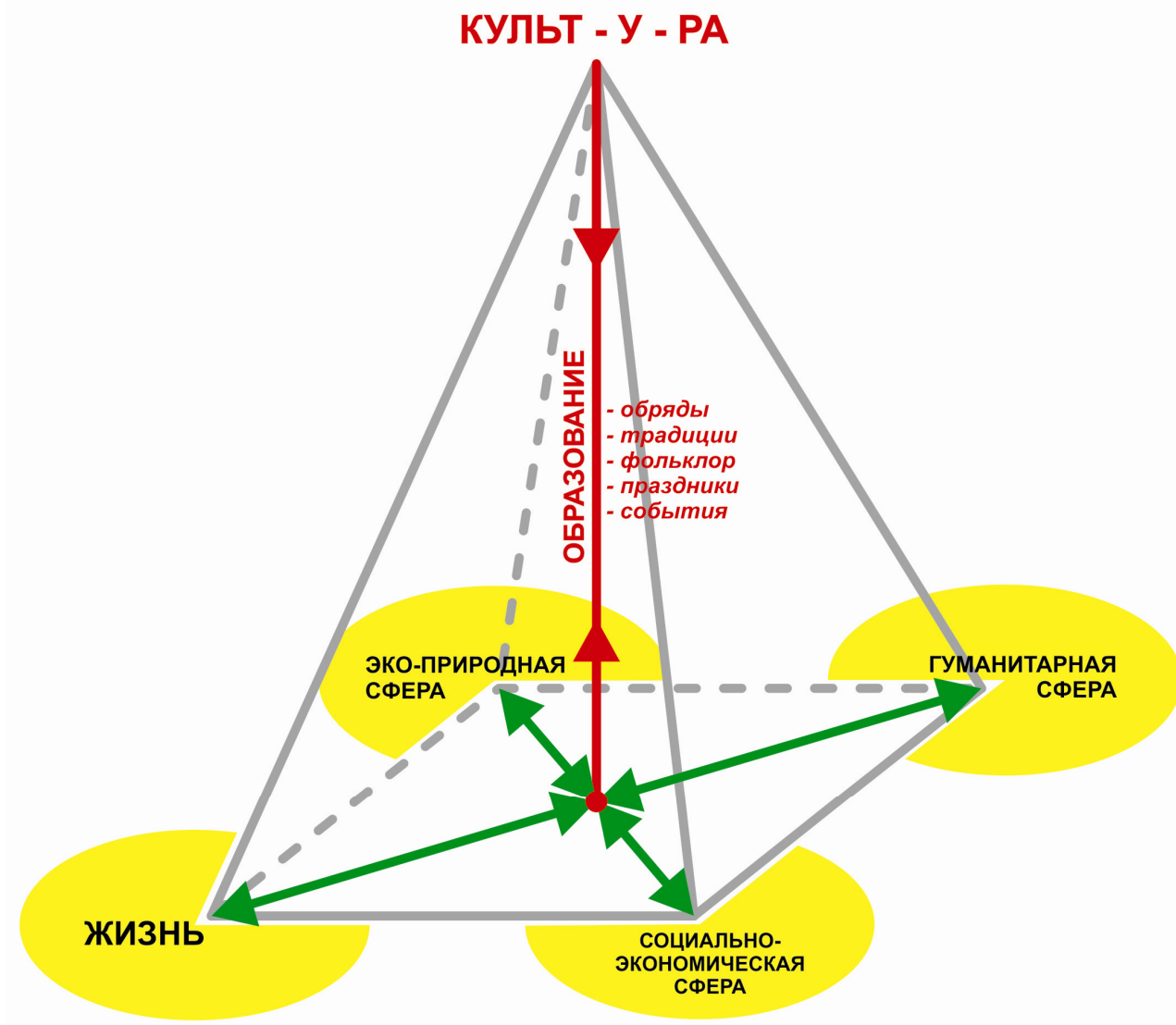
7. Формирование субстанции общественного интеллекта, состоящей из знания (Субетто) и опыта: единство общественного интеллекта обеспечивается социальным кругооборотом знаний и опыта и соответственно социальным кругооборотом интеллекта, в котором действуют четыре взаимообусловленных двигающихся навстречу друг другу потока.

- 1) «Поток объективации знаний» (от индивидуального интеллекта к групповому и от него к общественному) и переход знаний в социальную общественную память (библиотеки, базы знаний, язык) (Субетто);
- 2) «Поток объективации опыта» и переход опыта в социальную общественную модель устойчивого (ноосферного) развития;
- 3) «Поток субъективизации знаний» (от общественного интеллекта, его памяти — к групповому интеллекту, и от него к индивидуальному интеллекту человека) (Субетто);

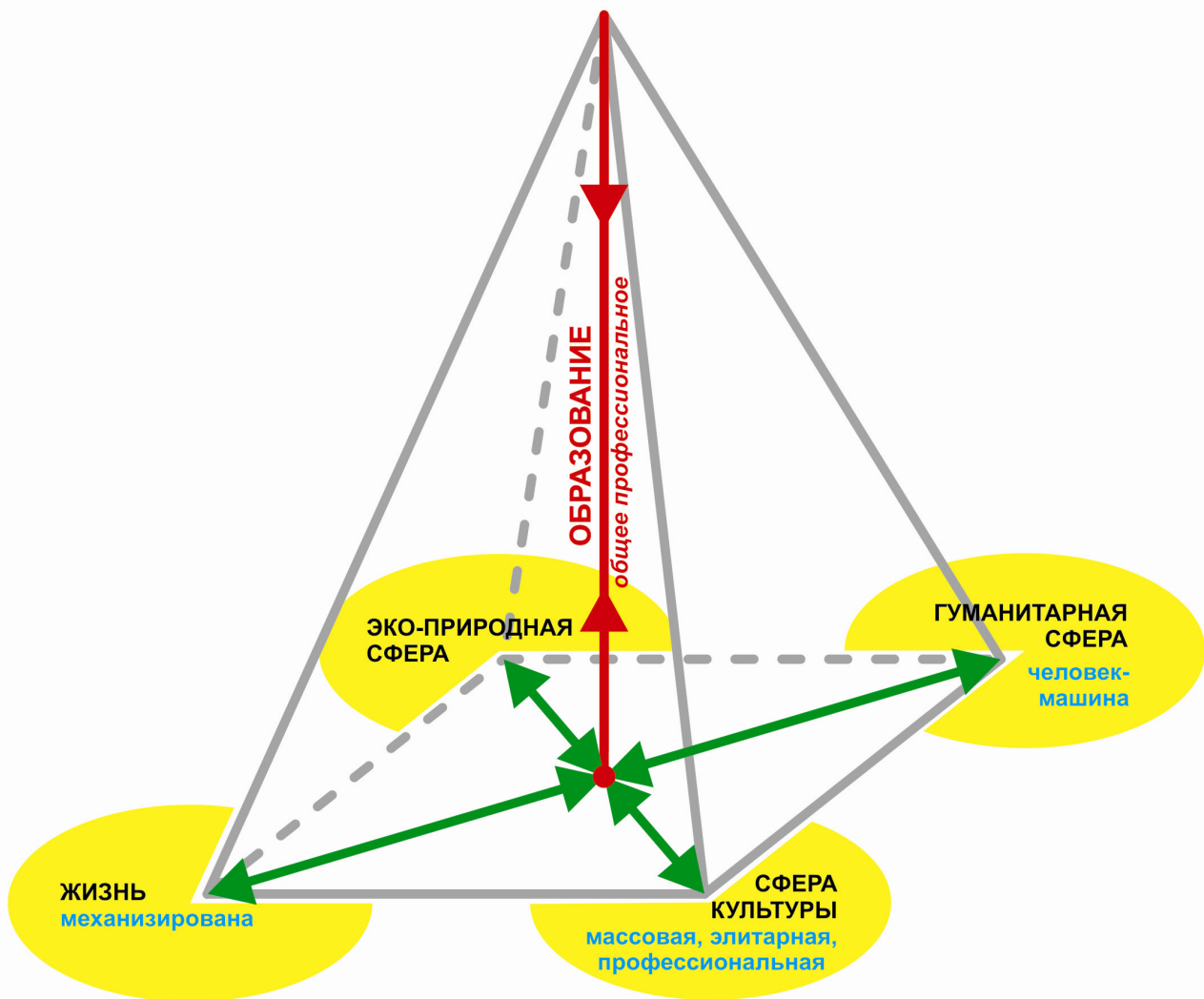
- 4) «Поток субъективизации опыта» и переход к индивидуальному опыту человека, т. е. формирование у участника образовательного процесса «поля практических возможностей учащегося для устойчивого (ноосферного) развития, на основе решения «практических созидательных задач».

### *Литература:*

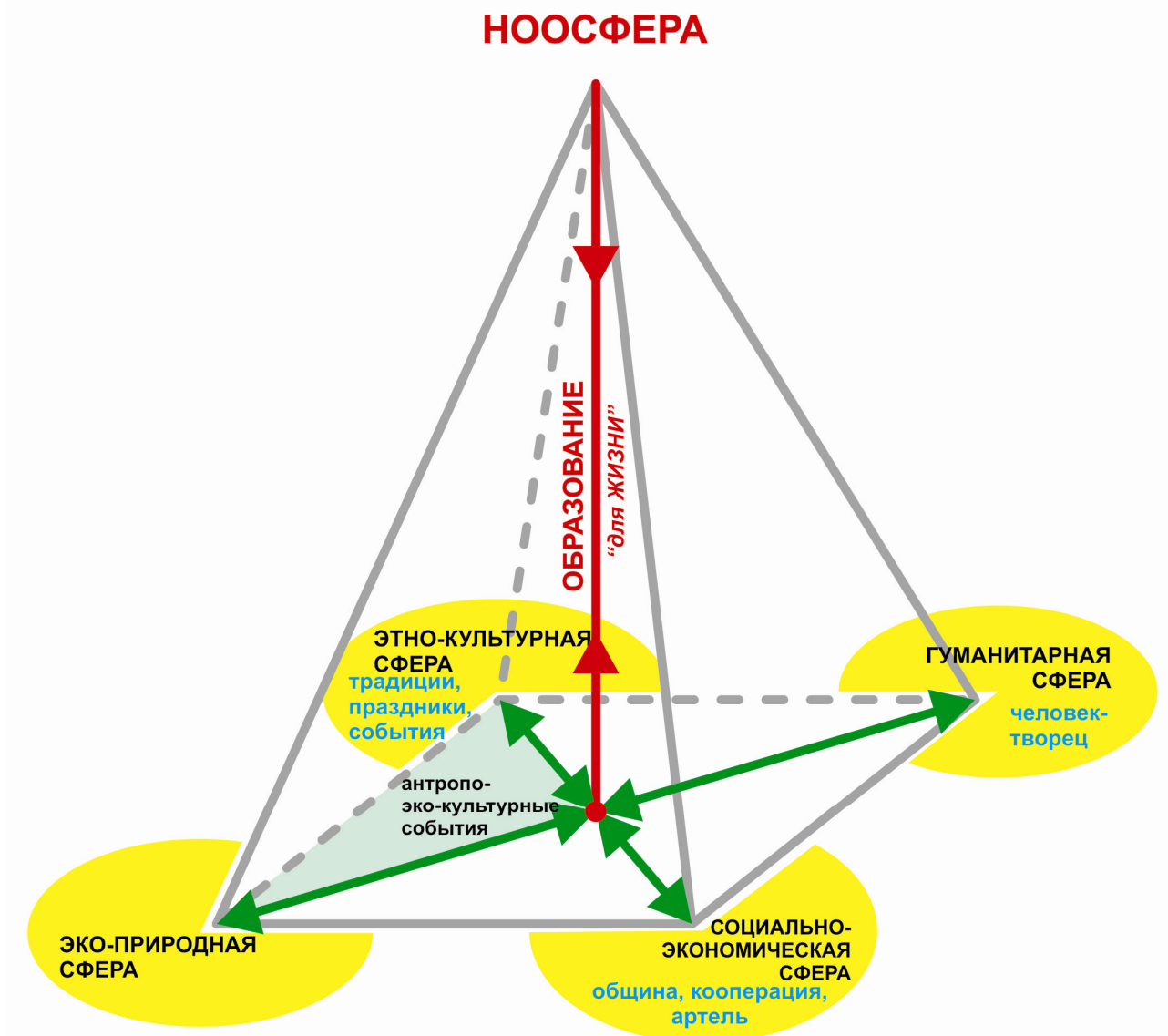
1. Принцип Электронный доступ: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/3084/ПРИНЦИП](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3084/ПРИНЦИП)
2. Коробкин В.И. Экология: учебник для студентов бакалаврской степени многоуровневого высшего профессионального образования / В.И. Коробкин, Л.В.Передельский. – Изд. 20-е. - Ростов н/Д: Феникс, 2015. - 601 с.
3. Моисеев, Н. Н. Избранные труды. В 2-х томах. Т. 2. Междисциплинарные исследования глобальных проблем. Публицистика и общественные проблемы. – М.: Тайдекс Ко, 2003. – 264 с.
4. Титова, Г.Ю. История социальной педагогики: Учебное пособие. – Томск: Томский межвузовский центр дистанционного образования, 2001. - 145с.
5. Степин, В.С. Цивилизация и культура. – СПб.: СПбГУП, 2011. - 408с. – (Классика гуманитарной мысли; Вып. 3).
6. Морен Э. К пропасти? /Э. Морен; пер. с франц. Г.Наумовой. – СПб.: Алетейя, 2011. – 136 с.
7. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1953.
8. Чистяков, В. В. Основы педагогической и социальной антропологии: учеб. Пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов / В.В.Чистяков, К.Е.Безух. Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 443 с.
9. Субетто, А.И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке: монография [Текст] /А.И.Субетто; под науч. Редакцией док.псих.н., д.т.н., д.пед.н. проф. В. В. Лукоянова — СПб. : Астерион, 2015. – 190 с.
10. Кукушкин, В.С. Этнопедагогика: учеб. пособие /В. С. Кукушкин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 432 с.
11. Касьянов, В. В. Культурология : учеб. пособие для высшей школы / В.В.Касьянов. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 574 с. – (Высшее образование).
12. Субетто, А.И. Глобальная патология и глобальное здоровье в контексте императива ноосферной гармонии: монография / под научной редакцией доктора психологических наук, кандидата биологических наук, профессора Н.П.Фетискина. – СПб.: Астерион, 2014. - 114с.



**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ  
СФЕРА**  
общество, глобализация, монополизация экономики







## **5. Ноосферные аспекты развития эстетического мышления у младших школьников**

*А.Ж. Овчинникова*

### **Ноосферные аспекты современного образования**

*Ноосферные аспекты современного образования связаны с гуманистической парадигмой, в основе которой лежат гносеологические и онтологические основания научного знания. Его ключевое значение, по мнению А.И. Субетто, часто транслируется как в социогенетическом механизме наследования культуры, науки, национально-этнических архетипов, религиозно-мифологического знания и других [7]. Такое понимание данного феномена «раскрывает космоизацию и глобализацию знаний как важнейшие закономерности современного этапа развития системы знаний» [7, с. 115]. Основными её моментами являются, по мнению ученого, являются:*

1) *«человековедение в космопланетарном измерении, представляющего собой «корпус человековедческих знаний, организованных через призму синтеза знаний, раскрывающего синтетичность космического феномена человека»;*

2) *основные положения «русского космоизма» «как сложного философско-научного, религиозно-философского и художественно-эстетического мировоззренческого комплекса с «фундаментальным ядром» синтеза вокруг идей: управляемости или регулируемости социоприродной гармонии (коэволюции), космической нравственности, ответственности человека перед Природой, Землей, Космосом, соборности, смыкания духовно-этического и космопланетарного измерений человеческого бытия, единства (и тождественности) Микрокосмоса и Макрокосмоса [7].*

Проблема осмысления научного знания с позиций раскрытия ноосферных аспектов акцентирует внимание на экологическую и эстетическую направленность развития эстетического мышления у младших школьников. Оно позволяет осмысливать природу как: а) духовную и культурную ценность; б) с позиций Всеединства с человеком; в) в зависимости от равновесия и коэволюции; г) во всём богатстве социальных и духовно-нравственных отношений. *По мнению А. И. Субетто «синтез Истины, Добра и Красоты связывает науку, интеллект, нравственность и эстетику в единый комплекс» [7, с.129].*

Степень развития эстетического мышления у младших школьников зависит от соотношений чувственного и рационального интуитивного и творческого.

*Ноосферные аспекты саморазвития субъекта рассматриваются через понимание экзистенциальной целостности природы (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М. Хайдеггер). Они направлены на внутреннюю активность, личности, что позволяет обеспечить её духовные запросы (В. П. Зинченко, М.А. Маслоу, К. Руждерс, Ж-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский).*

## ***Ноосферные аспекты в развитии эстетического мышления младших школьников***

*Обобщенной целью в выявлении ноосферных аспектов в развития эстетического мышления детей младшего школьного возраста является развитие способностей, на основе которых будет эффективнее осуществляться эстетического познание мира. Эта цель определяется, с одной стороны, потребностью общества и потребностью самой школы, с другой – позволяет согласовать потребность общества с личностными потребностями учащихся. Промежуточная цель связана с выявлением специфики структурных компонентов эстетического мышления на основе ноосферного образования личности.*

*Эстетическое мышление младшего школьника связано со специфическим способом отражения действительности в чувственно-образной, эмоциональной форме. Оно обусловлено духовно-практической и творческой деятельностью и отражает творческий синтез общезначимых, характерных свойств жизни, духовного «я» человека, обобщение его представлений о мире, природе, обществе, Вселенной с позиций совершенного и выразительного.*

*В основе понимания специфики данного феномена лежит категория «эстетическое». Существует несколько точек зрения осмысления данной категории.*

*Г. Гегель проблему эстетической чувственности сформулировал в соответствии с мерой чувственного и духовного. Эстетическое, по мнению философа, не обуславливается ни особыми эстетическими свойствами предмета, ни уникальными психологическими механизмами, благодаря которым осуществляется художественная деятельность, ни врожденной эстетической потребностью, а является средством гармонической уравновешенности чувственного и духовного, представленного в произведениях искусства [4]. По его мнению, истинный художник овладевает предметом со всей силой своего душевного переживания.*

*Другая точка зрения опирается на положения эстетиков XVIII-XIX вв., рассматривающих данное понятие с позиций эстетического идеала на основе понимания категории «прекрасное».*

*Ноосферные аспекты осмысления данной категории приближают к пониманию материального мира через духовное астральное эмоциональное и выразительное отражение Божественного и человеческого.*

*Одним из главных признаков понимания прекрасного в действительности и искусстве выступает гармония, то есть созвучие, выражающееся в соразмерности внешних и внутренних сфер бытия, форм, цвета, многообразия линий, звуков, которую Н.К. Рерих называет «Музыкой сфер». В Планетарном осмыслении и звезда, и летящая планета, и луч солнца, и пробивающихся сквозь землю цветок, и крик ребенка, и просыпающее после зимней спячки животное – всё звучит в разных формах, красках, ритмах, движениях.*

*Другими основными признаками этой категории являются мера, совершенство, единство содержания и формы, порядок. Все многообразие мира,*

связано со стремлением к совершенствованию. На эмоциональном уровне все сферы проявления прекрасного определяются такими характеристиками, как изящно, тонко, элегантно, изысканно, ажурно, хрупко, радостно, причудливо и др. На рациональной ступени эти значения связываются с определенными категориями, моделями, символами. *С позиций теории В.И. Вернадского, человек включается в мировое сознание как его элемент на основе фантазии, творчества. Этот процесс, по мнению Н. К. Рериха, осуществляется во всех структурных элементах мышления, включающего в себя информацию, энергию и объединяющего Микро- и Макрокосмос. Таким образом, обнаруживается взаимосвязь этического, эстетического и энергетического.*

*Исторически вопрос о специфике художественного мышления детей младшего школьного возраста решается в контексте исследования сущностной природы диалектики чувственного и рационального, рефлексивного и интуитивного. Такое органическое слияние с позиций ноосферного понимания мира достигается путем сложной аналитико-синтетической и ассоциативной переработки различных наблюдений, материалов, фактов, всего жизненного опыта, размышлений детей. В этой связи эстетическое мышление учащихся обладает универсальными возможностями в передаче разнообразной информации в слове, звуке, цвете, движении и включает в себя эмоционально-образный, абстрактно-логический, интуитивный и творческий виды мышления.*

### ***Эмоционально-образный вид эстетического мышления***

*Эмоционально-образный вид мышления* есть оперирование образами действительности, которые трансформируются в творческой деятельности учащихся. Особенность этого вида эстетического мышления состоит в том, что на чувственный образ накладывается отпечаток специфики определенного вида искусства. Способность к эмоционально-образному осмыслению материала Г.Ф. Гегель считал признаком творческого развития личности, благодаря которому происходит отражение [4]. Оно представляет собой двусторонний процесс взаимодействия в рамках соотношения модели (образа) и оригинала (реального объекта) (С.П. Баранов) и находит свое отражение в работах Э. В. Ильенкова, Л.А. Зеленова, А. С. Канарского, А. М. Коршунова, Е. Е. Морозовой, Л. П. Печко, А. И. Субетто и др.

*С позиций соотношения модели и оригинала в мышлении ребенка возникают два образа. Один – в его представлениях о реальных объектах. Другой – в процессе создания модели этого объекта в художественных образах. Он несет информацию об объектах в преобразованном виде. Сущность образного мышления на этом этапе заключается в преломлении образов действительности через призму художественной деятельности младшего школьника. На их основе возникает выразительный образ природы, понимаемый как субъект-субъектное взаимодействие в рамках соотношения модели (образа) и оригинала (реального объекта). Эмоционально-образное мышление в двух основных направлениях отражения действительности в мозге личности.*

*Первое направление отражения действительности как основы мировоззренческого принципа обосновывает многозначность восприятия объектов Вселенной (А.И. Буров, С.П. Баранов, А.Ф. Лосев, Р.О. Якобсон и др.).* Чувственное здесь выступает во всем богатстве интересов личности. Это богатейшая гамма человеческих отношений, которая находит свое проявление в реальных и фантастических образах, где главным оказывается то, что хотел сказать субъект, что воплотилось в художественном образе.

*Второе направление отражения действительности – это отношение субъекта объекту с культурологических, гуманистических, социальных позиций (М. С. Каган, и др.).* Весь поток информации в чувственном образе здесь связан с *конвергентным, дивергентным и оценочным характерами мышления*, в зависимости от которых проявляются антропологические, чувственно-эмоциональные, естественно-природные, социально-ценностные взгляды на мир. Такой подход раскрывает значение чувственности субъекта с точки зрения культурологических функций по отношению к объекту. *А. Ф. Лосев правомерно отмечает, что восприятие природы всегда осуществляется в рамках той или иной культуры определенной эпохи, облекаясь в те или иные символические, знаковые выражения [5, с. 193].*

Приведем примеры особенностей эмоционально-образного отражения действительности на основе соотношения модели и оригинала в соответствие с этими сторонами отражения действительности. Детям предлагалось написать сочинение по пословице: «Глазки смотрят, а слезки льются». Данное исследование проводилось мною и профессором МПГУ (г. Москва) М.Я. Синяченко. Было исследовано 160 респондентов.

Анализ результатов показал, что в процессе написания сочинений у детей в 32% возникали реальные образы, связанные с болезнью и смертью домашних животных, или выброшенных на улицу собак и кошек. В результате чего появилось желание помочь им. У 28% учащихся нашли отражение образы, связанные с терактами, убийствами, когда не хочется ходить в парк и кафе. У этих детей возникали глубокие чувства страха, испуга, боязни. 36% школьников свои переживания, связывали с разводом родителей; 24% с плохой погодой, 10% – со смешными историями.

Далее младшим школьниками предлагалось написать это же сочинение в соответствие с категориями «прекрасного», «безобразного», «комического» и «трагического» в искусстве и действительности.

Приведем примеры сочинений.

«Я недавно вместе с мамой слушала «Реквием» А. Ахматовой. На меня это произведение произвело огромное впечатление. Мне запомнились такие слова:

Эта женщина больна,

Эта женщина одна.

Муж в могиле, сын в тюрьме.

Помолитесь обо мне.

Как не политься слезам, когда читаешь, как убивают невинных сыновей, мужей? Как это всё можно пережить? В то время таких трагедий было

очень много. А. Ахматова передала безмерное народное горе, боль и страдания многих женщин, стоявших в ужасных тюремных очередях» (Настя С.).

«Мне близкой по душе является категория комического. Мы с мамой ходили в театр и смотрели комедию «Ревизор» Я очень смеялась, так как Гоголь очень смешно показал глупость чиновников, которые занимаются мошенничеством, относятся к делам халатно и безалаберно, сплетничают и бездельничают. Главный герой – Хлестаков – выдает себя за большого чиновника, а на самом деле – это трус и хвастун. Все ему верят и угождают ему. Через смех Гоголь раскрывает пороки людей, которые встречаются и в наше время» (Лера К.).

*В этой связи методологические ноосферные основания образования акцентируют внимание на развитие чувственной сферы как основополагающего качества личности, включающего в себя способность ощущать, воспринимать, представлять, воображать, сопереживать, сочувствовать.* Развитие духовного потенциала в процессе оперирования образами действительности А. Маслоу связывает с *самоактуализацией личности*. По его мнению, ребенок «должен выражать то, что он в действительности чувствует, думает или переживает» [6, с. 353]. Сам он не всегда способен на это. Поэтому следует создавать ситуации, *преднамеренно формировать его эмоционально-чувственный мир* в зависимости от восприятия одного объекта в разных состояниях, в разных видах искусства, проводить аналогии с явлениями природы, использовать метафоры, сравнения, сопоставления.

### ***Абстрактно-логический вид мышления учащихся***

*Абстрактно-логический вид мышления* связан с рациональным компонентом. Органическое слияние образного, индивидуального, неповторимого и абстрактного, общего, достигается путем сложной аналитико-синтетической и ассоциативной переработки различных наблюдений, материалов, фактов всего жизненного опыта, размышлений. Формальная организация произведения искусства с точки зрения его гармонической структуры, последовательности частей образует *логический компонент художественного образа*, который помогает выявить общее, существенное, т.е. мыслить, по мнению В.С. Библера, «не значениями, а смыслами» [2, с. 308]. Оно связано с обобщением, типизацией, абстрагированием и проявляется в знаково-символической деятельности, позволяющей постигнуть смысл произведения.

*Ноосферные аспекты абстрактно-логического мышления учащихся проявляются:*

1) *в космическом ощущении целостности мира*, в центре которого находится человек, «та точка, от которой проводится множество лучей во все стороны. Жизнь космоса совершается по кругу, бесконечно возрождаясь, и поэтому она вечна» (М. М. Пришвин);

2) *в понимании идеи «Всеединства»* (В. И. Вернадский, Н. К. Рерих, М. М. Пришвин), которая реализуется через онтологическую связь с родной

землей, родной природой, через любовь к ней. Все это позволяет соединить мир в единое целое. Таинственный и загадочный мир космоса, живой и неживой природы создает ощущение единства, целостности красоты и гармонии. Этому способствует поэтичность языка, оригинальность пейзажных зарисовок в произведениях литературы, музыки, живописи, раскрывающие глубину эстетического постижения природы;

3) *в развитии идеи единства всего живого воспринимаемого через призму добра и справедливости.* В пейзажных зарисовках раскрывается вся глубина миропонимания и духовно-нравственного общения с природой с позиций истины и добра, которые в произведениях искусства показываются в онтологических противоположностях. Добро и зло, свет и тень, времена года приходят на смену друг друга, создавая психологический конфликт человека с природой;

4) *в гармоническом единстве человека, природы и Космоса, проявляющемся в поиске внутренней жизни объектов, родственной собственной.* Понимание смысла и значения образа природы носит здесь диалогический характер. Диалог раскрывает объект природы как «выразительное и говорящее бытие» (В. Дильтей), существующее, как бы во втором лице. В нем проявляется потребность ребенка сделать доступным для других свои мысли и переживания. Происходит духовное постижение мира. Диалогичность в понимании образа природы выступает здесь как форма общения, в которой голос каждого выражает свои представления о мире и является важным для всех. Герои растворяются в природе, вживаются в этот мир, поселяя его в себе. Одухотворенная природа наполнена шепотом деревьев, музыкой листопада, радостью жизни.

*Смысл художественного мышления в этой связи состоит в том, чтобы через чувственно-образное мышление абстрагировать всеобщие моменты отражения действительности и закрепить их в переживании.* На всех этапах развития художественного мышления абстрактно-логический компонент мышления предусматривает *целый ряд ступеней развития.*

*На первой ступени абстрактно-логический компонент проявляется в постепенном отходе от единичного к общему, существенному при непосредственном восприятии объекта. Далее, в результате аналитико-синтетической деятельности, сопоставляются образы искусства и реальной действительности, отдельные объекты и впечатления группируются в отдельные группы образов по ценностно-эстетическим качествам (цвету, форме, симметрии движению). На следующей ступени появляется суждение, включающее в себя совокупность мыслей и чувств, способность к достаточно глубокому проникновению в смысл художественного образа. Потом появляются суждения о наиболее общих и существенных признаках объекта. Младшие школьники используют определенные художественные символы для раскрытия смысла произведения. Наиболее полно абстрактно-логический компонент художественного мышления проявляется в каноне, который воплощает идеал данной эпохи.* В нем обобщаются существенные признаки различных стилей и направлений в искусстве. Например, при знакомстве с колоритом семнадца-

того века их внимание обращается на теплые тона, выразительные контрасты света и тени (Н Пуссен, Ф. Шефтсбери). Для импрессионистов главным считается изображение света и воздуха (К. Моне, О. Ренуар). Канон отражает неповторимый стиль художника, композитора, поэта, благодаря чему ребенок отличает произведение Пушкина от Фета, Глинки от Чайковского, Левитана от Шишкина.

*На всех этапах осознания смысла и значения образа чувственное и рациональное представляют сложное диалектическое единство.* Вовлечение младшего школьника в активную художественно-эстетическую на основе соотношения эмоционально-образного и абстрактно-логического осмысления действительности ведет к высокой творческой продуктивности.

*Поэтому эстетическое мышление ребенка в процессе работы над произведением оказывается сконцентрированным на следующих аспектах деятельности:*

1. *Продумывание образа произведения, ассоциаций, настроений, чувств, которые он вызывает;*

2. *Логическое осмысление произведения искусства, связанное с пониманием смысла и значения художественного образа, выявлением общего;*

3. *Понимание смысла и значения основных идей произведения и наполнения их личностным смыслом.*

### ***Интуитивный вид эстетического мышления***

*Интуитивный вид мышления* позволяет усмотреть истину при помощи органов чувств, вжиться в создаваемый образ, дать ему эмоционально-насыщенную оценку, проникнуть в сущность произведения без опоры на доказательства. Оно связано с постижением новых смыслов и значений на неосознаваемом уровне. *Интуиция обладает способностью собирать и хранить информацию и на ее основе принимать определенные решения. Это переход от незнания к знанию*, который проявляется как скачок в ходе индивидуального эстетического развития личности. А.И. Субетто правомерно полагает, что «именно интуитивность определенного массива научных знаний, связанная с правополушарным, образно-художественным интеллектом, служит основанием размытости его границ, его неотделенности от других форм знания» [7, с. 117]

### ***О методике индивидуального развития художественного мышления у младших школьников***

*Ноосферные аспекты в интуитивном мышлении связаны с взаимодействием объективного и субъективного.* На основе этих критериев нами была разработана методика индивидуального развития художественного мышления у младших школьников. Анализ результатов исследования по данной методике позволил выделить следующие уровни:



Субъективно-личностный, основывающийся на личностных свойствах и своеобразии трактовок. Например, разное содержание, но похожие чувства (17%).

Интуитивно личностный предусматривающий преобладание эмоционального, связанного с внешним проявлением, формой вне смысла. «Это что-то хорошее. Что трудно объяснить (13%).

Эмоциональный, характеризующийся преобладанием эмоционального, ярко выраженного отношения студента к объекту, описание деталей, вызывающих слезы (16%).

Эмоционально-личностный, при котором эмоциональное состояние частично совпадает со смыслом произведения. Связь переживания события в искусстве с личностным опытом (12%).

Мечтательный, когда передача выразительности образа связана с фантазиями и мечтаниями, связанными с прошлым или настоящим опытом (11%).

Адекватный, отличающимся преобладанием объективного над субъективным. Натуралистическое описание. Категория прекрасного вызывает у меня слезы. Еще в глубокой древности прекрасное понимали...9%.

Объективно-личностный, когда объективное выражается в сведениях о категориях, на основе которых возникают картины в поэзии, музыке и живописи (12%).

Субъект-объектный, характеризующийся концентрированностью внимания на сюжете, признаках выразительности благодаря, которым объясняется эмоциональное состояние (10%).

### ***Интенциональность духовной жизни и становления эстетического мышления***

Ноосферные аспекты в эстетическом мышлении проявляются через *интенциональность духовной жизни*, описанную Г. Гадамером [3], которая представляет собой проявление различных интенций у ребенка, определяющих его активность, осознание особенностей, смыслов художественных произведений в зависимости от возрастных особенностей, а также творческую деятельность и эстетическое отношение к миру. Благодаря интенции субъект-объектное отношение может концентрироваться вокруг собственного «я», внутреннего интимно-личностного мира, во всем богатстве проявлений (имманентная интенция), или быть направлено на внешний мир (трансцендентная интенция).

Имманентная интенция духовного мира ребенка трансформируется в определенную реальность. Ее содержание выражается в образах, суждениях, переживаниях. Трансцендентная интенция, будучи связана с возвышенным, представляет собой духовное осмысление действительности в универсальном космическом измерении. Поскольку духовное осмысление ребенком действительности и переживание происходят в его «земном» горизонтальном измерении, выделяется геоцентрическая интенция. Восприятие младшими

школьниками объектов природы и произведений искусства характеризуется жизнеутверждающей интенцией, проявляющейся в радости, яркости используемых красок, в предпочтении художественных произведений с хорошим концом, и, наоборот, в случаях болезни, усталости имеет место пессимистическая интенция. Локально-эмпирическая интенция выражается в примерах, фактах, чертах, взятых из реальной жизни.

Анализ результатов исследования показал, что духовное осмысление и переживание художественного образа происходит в основном в «земном», горизонтальном измерении, то есть в соответствии с геоцентрической интенцией (77%). Для младшего школьника важны ощущения и восприятия, прежде всего, реальных объектов, в которых он находит выразительные детали и которые наделяет определенным смыслом.

В 22,5% случаев делается попытка духовного осознания и понимания бытия в космическом измерении, определения общечеловеческих ценностей: космос, звездное небо, солнце, любовь ко всему живому.

Имманентная интенция, т.е. направленность субъекта на свой внутренний, личностный мир во всем богатстве его проявлений, наблюдается у 78,33% младших школьников,

У 21,7% отмечается направленность на внешний мир, т.е. трансцендентная интенция. Она проявляется в восторженности миром, в умении увидеть необычное в обычном, в очеловечивании природы.

Для восприятия младшими школьниками искусства и действительности характерна в основном жизнеутверждающая интенция (83%), проявляющаяся в радости, яркости используемых красок, в предпочтении произведений с хорошим концом, в динамическом развитии («Мне нравятся веселые яркие произведения»).

В 7% случаев выявляется пессимистическая интенция, связанная с болезнью ребенка, его усталостью («Ненавижу осень! Дождь, слякоть, все плохо»).

Локально-эмпирическая интенция (92%) выражается в фактах, чертах, взятых из реальной жизни («Мне грустно, когда кто-нибудь плачет»).

Для качественной характеристики интенциональности духовной жизни ее показатели (интенции) объединяются в две группы: А и С, представляющие биполярную шкалу, левая часть которой отвечает А-доминированию, правая – С-доминированию.

#### *Интенции*

##### *Группа А*

геоцентрическая

имманентная

оптимистическая

##### *Группа Б*

Космическая

Трансцендентная

Пессимистическая

При изучении степени доминирования интенций определяется индекс доминирования ( $K_i$ ), полученный усреднением его значений по всем заданиям и рассчитанный по 5- балльной шкале:

*Количественный анализ интенции позволил условно выделить три группы интенциональности духовной жизни младшего школьника с учетом их взаимосвязи.*

*1 группа характеризуется взаимодействием интенций группы А (геоцентрической, имманентной, оптимистической), в результате чего в понимании смысла и значения образа и в отношении к произведениям искусства проявляется тяготение к прекрасному в повседневной жизни, радостное и восторженное отношение к миру. Значение приобретает для него индивидуально-личностное эстетическое восприятие объекта, его переживание (53,4%).*

*Во 2 группе взаимосвязь трансцендентно-эйдической интенции с оптимистической и космической (интенции групп А и С) характеризует отношение к произведениям искусства, в котором наблюдается тяготение к возвышенному. Идеальному, где внутреннее проявляется через внешнее стремление к чему-то удивительному, выходящему за пределы повседневной жизни, что вызывает чувство радости и восторга (4,26 %).*

*К 3 группе относятся пессимистическая, геоцентрическая и имманентная интенции. Их взаимодействие окрашивает мир ребенка в мрачные тона и приводит к субъективно-личностному переживанию, фантазированию.*

*Данные группы интенций используются нами при выявлении у детей вкусовых предпочтений.*

### ***Творческий вид мышления***

*Творческий вид мышления определяется двоякой природой. С одной стороны, оно возникает в результате деятельности воображения, пересоздающего мир в соответствии с неограниченными духовными запросами студента, его целенаправленной активностью. С другой стороны, оно связано с преобразованием действительности. Его характерными чертами являются: высокая эстетическая избирательность образов, ассоциативность и метафоричность. Ассоциации возникают тогда, когда преподаватель предлагает студентам выбрать литературно-художественные примеры, иллюстрирующие определенные состояния природы и человека. Они создают уникальность и неповторимость художественного образа, воображение снимает противопоставление интуиции интеллекта. Обеспечивая многообразие стилей и жанров. Оно развивает активную жизненную позицию, умение принимать нестандартные решения. Существенными свойствами творческого мышления являются процессы ассоциации, диссоциации, комбинирования, гиперболизации и типизации.*

### ***Заключение***

*Теоретический анализ научной литературы позволяет нам констатировать следующее:*

*Научное знание, характеризуемое с позиций ноосферного образования личности, имеет экологическую и эстетическую направленность. Оно позволяет осмысливать природу как духовную и культурную ценность с позиций Всеединства и во всём богатстве социальных и духовно-нравственных отношений.*

*Ноосферные аспекты развития эстетического мышления младших школьников связаны с пониманием категории прекрасного, характеризуемой с позиций гармонии, меры, единства содержания и формы. Они определяют характер эстетического и духовно-нравственного познания мира с позиций соотношения модели и оригинала и позволяют рассматривать развитие эстетического мышления у младших школьников как сложный диалектически противоречивый процесс, основывающийся на взаимодействии эмоционально - образного, абстрактно-логического, интуитивного и творческого видов мышления. Их единство, отличаясь характером соотношения, пронизывает весь процесс эстетического познания во всех формах и на всех этапах развития младших. Это позволяет определить закономерности и отразить основные тенденции эстетического становления личности и ее познавательных процессов.*

*В основе эмоционально-образного мышления лежит процесс отражения эстетических объектов действительности, проявляющийся в отношении отображаемого к отображающему, благодаря чему обосновывается многозначность ноосферного осмысления объектов с культурологических и социальных позиций. При этом эмоциональный компонент пронизывает всю структуру чувственного отражения природы. Смысловая наполненность образа проявляется в духовно-ценностном, социальном, культурно-гуманистическом, эмоциональном опыте ребенка и зависит от характера информации.*

*Абстрактно-логическое мышление обеспечивает способность выделять существенные черты эстетического восприятия реального мира, определять структурно-функциональный язык искусства в соответствии с канонами эстетического осмысления природы как ноосферного явления. Его специфика позволяет выявить оптимальные способы его воспроизведения в опыте прошлых поколений.*

*Ноосферные аспекты абстрактно-логического мышления учащихся проявляется в: космическом ощущении целостности мира, понимании идеи «Всеединства», реализуемой через онтологическую связь с родной землей, родной природой, через любовь к ней; идее единства всего живого воспринимаемого через призму истины, добра и красоты; гармоническом единстве человека, природы и Космоса, проявляющемся в поиске внутренней жизни объектов, родственной собственной.*

*Интуитивное мышление осуществляется на основе интенциональности духовной жизни учащихся.*

*Творческое мышление, связанное с воображением, способствует переосмыслению образов, созданию нового оригинального. Существенное значение здесь играют процессы ассоциации, диссоциации, комбинирования, гиперболизации и типизации.*

## *Литература:*

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 435 с.
2. Библе В. С. От наук учения к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
3. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Пер с нем.– М.: Искусство, 1991. – 336 с.
4. Гегель Г. Ф. Эстетика: в 4 т. – М.: Искусство, 1968. – Т.1. – 312 с.
5. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
6. Маслоу А. Психология бытия [Текст] / А. Маслоу / Пер. с англ. – М., Киев: Рефл. – бук: Ваклер, 1997. – 300 с.
7. Субетто А.И. Теория знания как гносеологический базис образования // Гносеологические основы образования: Сб. научн. тр., посвященный 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова / Отв. ред. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова.– Елец, 2017. – С. 115-161.

## **6. Идеология милосердия как нравственная первооснова ноосферного образования**

*Т.А. Соловьёва, В.А. Гусева*

### **Идеология милосердия как идеология ноосферного образования**

*Педагогической общественности, согласно позиции академика Н.В. Масловой, требуется новая идеология, обуславливающая «безусловное практическое следование высоким нравственным идеалам, стремление и достижение в жизни высоких целей, постижение значимых смыслов и собственного предназначения человека» [7, с. 2].*

*В философском словаре под идеологией понимается «совокупность идей и взглядов, отражающих в теоретической более или менее систематизированной форме отношение людей к окружающей действительности и друг к другу и служащих закреплению или изменению, развитию общественных отношений» [15, с. 126-127].*

*В своей работе мы будем руководствоваться теоретико-методологическим положением о том, что «человека без идеологии не существует». И, если человек отказывается от какой-либо идеологии, то сразу попадает в зону действия другой идеологии, часто более бесчеловечной» [11, с. 21].*

*Действительно, «реально существуют всего две идеологии: идеология человеколюбия и идеология себялюбия, а третьего не дано» [11, с. 21], на основании которых сознательно или бессознательно у человека формируется его жизненное кредо: «Эго-Я» или «Эко-Я» [13].*

*На наш взгляд, именно идеология милосердия является тем фундаментом, на котором может быть создана «ноосферная школа», ориентированная на единство человека и Природы, построенная в логике ноосферного творческого саморазвития, в которой педагоги принимают идею о том, что воспитание обучающихся должно осуществлять в согласии с потребностями окружающих людей и «перспективно расширяющихся интересов будущих поколений и Вселенной», где уже сегодня воспитанники должны быть готовы отказываться не только от психологии потребления, «хищнического разграбления природы планеты Земля», безответственного загрязнения окружающей среды, но, главным образом, от ещё бытующего среди современных молодых людей атеистического мировоззрения.*

*В идеологии милосердия как нравственной первоосновы ноосферного образования понятие «вера» находится вне религий, её сущность едина в мировоззренческой позиции педагога и одновременно его психологической установке, нацеленной на воспитание духовно-нравственной, гармоничной, интеллектуальной, творческой, здоровой личности школьника, не противостоящей Миру, Природе, Космосу.*

## ***Милосердие как главный принцип буддизма, христианства и ислама и воспитания ноосферного человека***

Интересным представляется исследование Е.Г. Логуновой [5], которая обнаружила *единство трёх мировых религий (буддизм, христианство и ислам), заключающиеся в понимании милосердия как главного принципа, высшего закона жизни людей*. В христианстве проявление человеком милосердия рассматривается как его совершенствование. Исламской религии характерен «закят» – обязательная милостыня для нуждающихся мусульман, а также «саум» – раздача милостыни во время месяца рамадан. Милосердие в буддизме имеет особый смысл – посредством милосердия принести благополучие всему живому в Природе, нацеленность на конкретный результат. *Следовательно, идеология милосердия наднациональна и надконфессиональна, она ориентирована на общечеловеческие, антропокосмические ценности фундаментального единства человека и Природы.*

*Стоит отметить, что в кризисные периоды жизни общества понятие «веры» всегда приобретало особое значение.* Ни для кого не секрет, что в наши дни мировой социум переживает кризисные времена абсолютно в разных сферах человеческой деятельности, вера же помогает справиться с жизненными трудностями, указать правильный путь выхода из проблемных ситуаций, даёт «целый набор готовых морально-этических ориентиров». По словам психолога А. Юдина, «глубокая вера – независимо от конкретной религии – ... позволяет [человеку] дольше не терять человеческий облик в нечеловеческих условиях» [16, с. 54].

С позиции цивилизационного подхода в образовании при оценке цивилизации как основной структурной единицы процесса развития общества и при характеристике менталитета народа *большое значение уделяется религии и нравственной культуре* [10]. В этой связи *организация «ноосферной школы» – это естественное продолжение и развитие российской культурной традиции, которая всегда сочетала здоровый нравственный консерватизм, и способность изменяться в соответствии с требованиями времени. Одна из задач такой школы заключается в воспитании милосердного человека, «иначе осмысливающего мир, чем современный носитель культур европейского круга», для которого «любые способы освоения действительности нормативны».*

*Для нас милосердный школьник – это человек, психологически настроенный «бескорыстно делать добро, выполнять свой человеческий долг, не боясь предъявлять требования и, в то же время, проявляя снисхождение и терпимость; для которого милосердие становится инструментальной ценностью, выполняющей регулирующую роль в его личности тогда, когда приобретает смысл для него и начинает соответствовать его установкам, убеждениям, идеалам, интересам, отвечать его потребностям в принятии, в любви и в самоуважении»* [12 с. 348], готовый отстаивать значимость этой ценности, жить и трудиться в соответствии с ней, чувствующий другого человека и Природу в целом.

*Известно, что в ноосфере системообразующим центром выступает не отдельный индивид, а всё человечество, и педагог в данном случае связан сложной паутиной взаимоотношений с обучающимися. Поступки, слова, действия педагога выступают моделью поведения для его воспитанников.*

Таким образом, направленность личности педагога не может ни быть на уровне идеологии милосердия, под которой мы понимаем этическую позицию учителя, смотрящего на Мир, общество, человека через призму высоких духовно-нравственных идеалов и живущего в союзе «природа – Космос – человек – общество».

*С такой точкой зрения согласны многие отечественные исследователи, указывающие на то, что милосердие является неотъемлемым качеством учительской профессии [2, 3, 6, 14, 5, 8 и др.].*

Об этом свидетельствуют не только философские, психолого-педагогические работы (Устав Львовской братской школы (1586 г.) [3], В.А. Сухомлинский [6], Л.Р. Уварова [14], Е.Г. Логунова [5], Е.П. Ильин [2] и др.), но и введение в педагогику нового термина – «педагогическое милосердие» [14], которое, наряду с мудростью, является одним из сверхъестественных даров человеку божественными силами [1, с. 95].

*Педагогическое милосердие – это этическая позиция учителя по отношению к «объекту его работы», любовное отношение к воспитаннику, как к самому себе, то есть доброжелательное, сострадательное отношение к ребёнку, сочувствие к нему. Правы братья Стругацкие: «Там, где присутствует милосердие, – там воспитание. Там, где милосердие отсутствует..., – там дрессировка» [Цит. по: 9, с. 22].*

Рассматривая идеологию милосердия в ноосферном образовании с позиций категорического императива И. Канта, нельзя ни сказать о доброй воле, которая есть «практически безусловная необходимость поступка» [4, с. 253], по мысли философа «человеческий долг».

Такой угол зрения позволяет увидеть в идеологии милосердия нравственное основание для бескорыстности поступков педагога, которые совершаются не ради общественного одобрения или признания, а потому, что иначе поступить нельзя. Данное положение наводит на мысль о том, что в идеологии милосердия требования нравственности выше любых жизненных обстоятельств.

*Принятие педагогом идеологии милосердия и реализация её в своей образовательной практике, образно говоря, наполняет «скелет» его души также идеями биоэкоцентризма («милосердия к природе»), идеями, направленными на созидание, а не на разрушение, где милосердие выступает смысло-жизненной ценностью.*

### ***Эмпирическое исследование идеологии милосердия как нравственной основы ноосферной школы***

*Представив теоретические положения идеологии милосердия как первоосновы ноосферного образования, предпримем попытку эмпирически исследовать идеологию милосердия в педагогической среде.*



С этой целью в школах и детских садах г. Пскова было осуществлено диагностирование 120-ти респондентов дошкольной и школьной ступени образования методом, звучащим несколько провокационно, «бомба».

Суть метода заключалась в выявлении прототипного знания педагогов по рассматриваемой проблеме и их готовности изменить свою позицию.

Мы предложили педагогам посмотреть на круг-мишень, разделённый на 4 области: «жалость, сочувствие, сострадание», «помощь, благотворительность», «прощение», «сорадие». Затем дали задание, сильно не раздумывая, бросить «бомбу» в ту область круга, которая соответствовала их представлению о понятии «педагогическое милосердие».

Мы получили следующие результаты. 32,5% респондентов «бросили бомбу» в первую часть круга «жалость, сочувствие, сострадание». Вторую область круга «помощь, благотворительность» выбрало большинство педагогов (57,5%). Третью и четвёртую области круга заняли лишь по 2,5 % педагогов, причём центр круга и одновременно первую и вторую область выбрали по 2,5% респондентов.

Анализируя полученные результаты, мы смогли прийти к выводу, что педагогическое милосердие воспринимается большинством педагогов как некая помощь, треть педагогов готовы проявить, самую элементарную, чувственную составляющую (пожалеть, посочувствовать). Только немногие опрашиваемые считают милосердие нечто большим, как прощение и сорадость, что, на наш взгляд, может соответствовать самому высокому уровню понимания (уровень Космоса). Также отметим, что есть респонденты, обладающие комплексным, целостным взглядом на понятие «педагогическое милосердие».

После «первого выстрела» мы провели педагогическую мастерскую, посвящённую вопросам милосердия в образовании, дискутировали, обменивались мнениями. И после мероприятия снова предложили педагогам «бросить бомбу».

Результаты диагностирования количественно и качественно изменились. Так, первую область круга выбрали 40% опрошенных, предпочтение второй области отдали 22,5% педагогов. Третья область мишени «прощение» была отмечена только 12,5% респондентов, четвёртую область никто не выбрал. В центр мишени попали 10% педагогов, 5% воздержались от ответа.

*Полученные данные свидетельствуют о том, что педагогическая общественность готова изменить свою позицию, однако это неоднозначный и сложный процесс.*

С целью выявления личностного отношения педагогов (120 человек) к проблеме милосердия в обществе, мы предложили им заполнить открытую анкету, включающую следующие вопросы: «Заинтересовано ли общество, по Вашему мнению, в наличии такого качества у граждан, как милосердие?», «Ведётся ли, на Ваш взгляд, соответствующая государственная политика?», «На каком уровне нужно решать проблему милосердия в России?», «Как Вы думаете, зависит ли от Вас решение данной проблемы?», «С Вашей точки зрения, нужно ли это качество современному человеку?», «Если у Вас есть дети (внуки, племянники и пр.), хотели бы Вы, чтобы они были милосердными?»

ми?»), «Поможет ли им это качество добиться успеха в жизни?»), «Верно ли утверждение: «Милосердный человек – это слабый человек»?».

*Результаты анкетирования позволили нам сделать вывод о том, что педагогическая общественность заинтересована в решении проблемы милосердия. Однако нами был выявлен ряд противоречий.*

*С одной стороны педагоги осознают, что от них зависит решение проблемы милосердия в России, а, с другой стороны, перекладывают её решение «на плечи» семьи и государства. Утверждая, что милосердие есть сильная сторона человека, педагоги сомневаются, что человек, обладающий этим качеством, будет успешен в жизни.*

На основании полученных данных, мы констатировали, что педагогическая общественность ещё не достаточно готова к осуществлению ноосферного образования, которое нравственно основывается на идеологии милосердия.

Таким образом, обобщая вышесказанное, мы пришли к следующим выводам.

1. Педагогическая общественность нуждается в новой идеологии – идеологии милосердия, под которой понимается этическая позиция учителя, смотрящего на Мир, общество, человека через призму высоких духовно-нравственных идеалов и живущего в союзе «природа – Космос – человек – общество».

2. Идеология милосердия как нравственная первооснова ноосферного образования:

- выступает фундаментом «ноосферной школы», развивающей её идеи;
- наднациональна и надконфессиональна, ориентирована на общечеловеческие, антропокосмические ценности фундаментального единства человека и Природы;
- предполагает, что требования нравственности являются выше любых жизненных обстоятельств;
- включает понятие «вера» в единстве мировоззренческой позиции педагога и одновременно его психологической установке;
- рассматривает понятие «милосердие» как неотъемлемое качество учительской профессии.

3. Педагогическое милосердие – это этическая позиция учителя по отношению к «объекту его работы», любовное отношение к воспитаннику, как к самому себе, то есть доброжелательное, сострадательное отношение к ребёнку, сочувствие к нему.

4. Эмпирически установлено, что педагогическая общественность понимает актуальность решения проблемы педагогического милосердия, однако не все позиции идеологии милосердия как нравственной первоосновы ноосферного образования однозначно принимаются ею.

### ***Литература:***

1. Гертых В. Свобода и моральный закон у Фомы Аквинского // Вопросы философии. – 1994. – №1. – С. 87-101.

2. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
3. История педагогики в России: Хрестоматия: Для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / Сост. С.Ф. Егоров. 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
4. Кант И. Основание метафизики нравов: изд. в 6 т. – Т.4. – М: Феликс, 1975. – 556 с.
5. Логунова Е.Г. Феномен милосердия: опыт социально-философского анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Ижевск, 2012. – 20 с.
6. Любичина М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании детей. – Л.: «Знание», 1974. – 32 с.
7. Маслова Н.В. Ноосфера. Ноосферное развитие. Ноосферное образование // Открытое образование. – 2016. – № 2. – С. 6-10.
8. Недовдеева Т.А. Воспитание милосердия у студентов медицинского училища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Кострома, 2006. – 253 с.
9. Обухова Н.Г. Профессиональное выгорание, или Как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе. – М: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. – 56 с.
10. Петунин О.В. Цивилизационный подход в исследовании педагогических процессов // Философия образования. – 2008. – № 2. – С. 29-37.
11. Соловьёва Т.А. Воспитание у младших школьников межнациональной толерантности как идеологии милосердия // Региональный подход к поликультурному образованию детей и молодёжи материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках V Открытого Регионального научно-методического Симпозиума «Наш мир – мир детства». Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал. – 2016. – С. 20-29.
12. Соловьёва Т.А., Гусева В.А. Теоретическая модель категории «милосердие школьника» как социокультурной доминанты в процессе духовно-нравственного развития современных школьников // Вестник Псковского государственного университета: серия «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки». – Псков: Псковский государственный университет, 2014. – Вып. 5. – С. 342-349.
13. Соловьёва Т.А., Гусева В.А. Экспериментальное обоснование возможности психологического подражания младших школьников милосердному поведению педагогов // SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 22nd-23rd, 2015. Rezekne: Rezeknes Augstskola, 2015. – P. 186-195.
14. Уварова Л.Р. Воспитание милосердия у студентов университета в процессе их обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Кострома, 2001. – 165 с.
15. Философский словарь / авт.-сост. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. Изд. 2-е, стер. Ростов н/Дону: Феникс, 2013. – 562 с.
16. Юдин А. Чудеса, да и только? // Psychologies. – 2017. – №21. – С. 51-56.

## 7. Современная теория познания и неявное знание М.Полани<sup>1</sup>

О.Е. Баксанский

### Эволюционная теория познания

Анализ современных исследований в теории познания позволяет обратить внимание на появление нового методологического направления, которое можно характеризовать как «натуралистический» поворот. Оно стремится рассматривать разнообразные проблемы философского порядка с конкретно-научных позиций и с помощью конкретно-научных знаний. В целях настоящего исследования следует рассмотреть новое междисциплинарное направление, ставящее своей целью исследование биологических предпосылок человеческого познания и объяснение его особенностей на основе современной синтетической теории эволюции. В англоязычных странах это направление получило название «эволюционная эпистемология», а в немецкоязычных странах его принято обозначать как «эволюционная теория познания».

Данный подход базируется на рационалистической установке и ориентирован на рассмотрение реальных когнитивных процессов, на исследование реального познавательного процесса с помощью средств современной науки. Применение эволюционного подхода позволяет выделить новый ракурс в теории познания. В отличие от традиционной гносеологии, где под субъектом понимается, как правило, взрослый, культурный, европейски образованный человек, в центре рассмотрения нового подхода оказываются процессы формирования самого познавательного репертуара субъектов.

Основоположником нового подхода является австрийский этолог К.Лоренц. Его первые работы в этой области появились уже в 40-х годах и получили обстоятельную форму выражения в книге «Оборотная сторона зеркала» (1998). К числу классических работ этого направления, представляющих его разные ветви, относятся также книги К.Поппера «Объективное знание. Эволюционный подход» (1972) и Г.Фоллмера «Эволюционная теория познания» (1975). Родственными областями являются куайновская натуралистическая эпистемология и эволюционная психология.

Термин «эволюционная теория познания» часто используется в двух значениях, которые хотя и взаимосвязаны, но все же представляют собой независимые подходы, охватывающие разные предметные области.

В первом значении эволюционная теория познания представляет собой подход, при котором на гносеологические вопросы дается ответ с помощью естественнонаучных теорий, прежде всего с помощью теории эволюции. Предметной областью данного подхода является не эволюция человеческого

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ «Философия социоприродного взаимодействия в век конвергентных технологий».

познания, а эволюция органов познания и познавательных способностей. Эта эволюция рассматривается как адаптивный процесс в смысле Ч.Дарвина. Основными представителями данного подхода являются К.Лоренц, Г.Фоллмер, Р.Ридль, Ф.Вукетич.

Второе значение термина «эволюционная теория познания» («эволюционная эпистемология») связано с моделью роста и развития научного знания. Эволюционная эпистемология предстает как концепция науки, которая исследует динамику теорий в смысле К.Поппера и С.Тулмина. Процесс научного познания и историческая последовательность научных теорий получают объяснение по аналогии с механизмом биологической эволюции. Следует отметить, что по отношению к данному направлению эволюционной эпистемологии правильнее и точнее, по мнению Г.Фоллмера, использовать термин «эволюционная теория науки».

Главным конкретно-научным основанием и предпосылкой эволюционной теории познания является современная теория эволюции, причем определяющим является стремление придать эволюционному подходу универсальное значение. Тем не менее, современная теория эволюции составляет, хотя и главную, но не единственную конкретно-научную основу и предпосылку эволюционной теории познания. Скорее она является базой для междисциплинарного синтеза, в который включается масса конкретно-научного знания из области биологии, этологии, физики, психологии, физиологии, антропологии, лингвистики и так далее.

### ***Система положений теории познания М.Полани***

Основные труды М. Полани (M. Polanyi, 1891-1976), философа, химика, социолога науки, профессора Манчестерского университета, заложили основы изучения проблемы деперсонифицированной науки: «Неуважение свободы» (1940), «Основания академической свободы» (1947), «Логика свободы» (1951), «Личностное знание. На пути к посткритической философии» (1958), «Знание и бытие, эссе» (1969).

Он выделил четыре уровня субъектной организации познания (человечество, общество, научное сообщество (впоследствии данное словосочетание закрепилось в качестве особого термина), личность), причем последний уровень считал одним из важнейших. Его привлекали концептуально невыразимые закономерности, взаимосвязи в процессе научного познания мира, проблемы неартикулированного, неявного знания, трансляции и передачи научного знания. При этом философ не ставит знака равенства между объективным и безличным знанием.

Центральное, явное знание, по Полани, может быть выражено в понятиях, теориях; периферическое, неявное знание невозможно полностью вербализовать (сложные схемы восприятия, практическое мастерство преподавателя). Оно отражает область «невыразимого»: «...в самом сердце науки существуют области практического знания, которые через формулировки передать невозможно» [1]. Ученый вводит понятия «личностный коэффициент»

ент», «непосредственно данное» знание, «неизреченный интеллект», чтобы с помощью их описать недоступное для формализации знание. Теорийное начало здесь сближается с чисто-практическим, опытным. Процесс научного творчества, согласно Полани, принципиально неформализуем (здесь вступают в силу научный интерес, различные психологические факторы, особое видение реальности).

*Расхождения между невербальным компонентом мышления и вербальными, речевыми, средствами составляют область «затрудненного понимания». Здесь наблюдается наибольшее число расхождений концепции Полани со «стандартной концепцией науки». Он отказывается от идеала «научной беспристрастности» и устремляется с помощью страстного порыва к достижению истины, научный опыт становится внутренне переживаем, приобретают большую значимость личное участие, «интеллектуальная самоотдача»: «Идеал безличной, беспристрастной истины подлежит пересмотру с учетом глубоко личностного характера того акта, посредством которого провозглашается истина» [1].*

*Интуиция исследователя признается важнейшим компонентом познавательного процесса. «Писанные правила умелого действия, – считает Полани, – могут быть полезными, но в целом они не определяют успешность деятельности; это максимумы, которые могут служить путеводной нитью только в том случае, если они вписываются в практическое умение или владение искусством. Они не способны заменить личностное знание» [1]. При этом имплицитный элемент познавательной активности остается необходимым основанием логических форм знания [2]. Глубинные психологические предпосылки, учение гештальт-психологии о «фигуре и фоне» подсказывают ориентацию исследователя на целое. Рост научного знания описывается в новой модели: расширяются рамки неявного знания.*

*Научные открытия достигались страстными и напряженными усилиями сменявших друг друга поколений великих людей: эти люди сумели покорить все современное человечество силой своих убеждений. Так образовался наш научный взгляд на вещи, а логические правила дают лишь весьма худосочные резюме этого взгляда» [1] (выдел. ред.).*

Открытие, «появляясь в ответ на наш поиск чего-то, как мы убеждены, наличествующего перед нами, всегда приходит к нам в сопровождении веры в то, что это открытие истинно» [1].

«Любовь к истине действует на всех уровнях развития мышления. Кёлер наблюдал, как охотно шимпанзе повторяли те приемы, которые были ими ранее изобретены для добывания пищи; повторяли уже в виде игры, заменяя пищу камешками. Беспокойство, которое испытывает животное, когда задача его затрудняет..., иллюстрирует и связанную с ним способность наслаждаться интеллектуальным успехом. Эти эмоции выражают веру: мучиться проблемой – значит верить, что она имеет решение, а радоваться открытию – значит принимать его как истину» [1].

*Полани различает два типа ошибок:*

- научные предположения, которые оказались неверными;
- неверные научные догадки.

«Возможность ошибки есть необходимый элемент любой веры, имеющей отношение к реальности; а воздерживаться от веры из-за этого риска ошибки – значит порвать всякий контакт с реальностью» [1].

*Понимание науки и знания, по Полани, связано с «активным постижением познаваемых вещей, действием, требующим особого искусства»; «наука есть система убеждений, к которой мы приобщены. Таковую систему нельзя объяснить ни на основе опыта (как нечто видимое из другой системы), ни на основе чуждого какому-либо опыту разума. Однако это не означает, что мы свободны принять или не принять эту систему; это просто отражает тот факт, что наука есть система убеждений, к которой мы приобщены и которая поэтому не может быть представлена в иных терминах» [1] (выдел. ред.).*

На познавательные способности влияют сразу несколько факторов, которые определяют активность познающего субъекта:

- опыт зрительного восприятия (механизм ознакомления с объектом);
- телесно-двигательные навыки;
- инструментальная деятельность;
- методы диагностики и экспериментирования.

*Полани считал, что учебник недостаточен для полного усвоения научных сведений и овладения научно-познавательным видом деятельности; люди, создающие науку, не могут быть заменены другими и отделены от производимого ими знания.*

*Он выступал против научного нигилизма: доверие к эмпирическим показаниям органов чувств, сомнение и вера – важнейшие источники знания: «Вера была дискредитирована настолько, что помимо ограниченного числа ситуаций, связанных с исповеданием религии, современный человек потерял способность верить, принимать с убежденностью какие-либо утверждения, что феномен веры получил статус субъективного проявления, которое не позволяет знанию достичь всеобщности» [1].*

*Процесс научного познания, по Полани, – особый вид познавательной активности, в котором ведущую когнитивную роль играет сам объект познания. В этом определении нет явного противопоставления субъекта и объекта познания. В рамки личностного, неявного знания ученый включает способы ознакомления с объектом, в результате которого последний включается в процесс жизнедеятельности, что позволяет научиться обращению с ним.*

Копирование, подражание чуждому навыку приводит к образованию собственного слоя личностного знания: «Наблюдая учителя и стремясь превзойти его, ученик бессознательно осваивает нормы искусства, включая те, которые неизвестны самому учителю. Этими скрытыми нормами может владеть только тот, кто в порыве самоотречения отказывается от критики и всецело отдается имитации действий другого. Общество должно придерживаться традиций, если хочет сохранить запас личностного знания» [1].

*Научное и донаучное знание в концепции Полани стягивается в единый комплекс: «Наука в большей степени опирается на значимость своего предмета, установившуюся еще в донаучный период. Ни зоологи не открыли существования животных, ни ботаники – растений: научная же ценность зооло-*

гии и ботаники есть лишь продолжение донаучного интереса человека к животным и растениям» [1].

### ***Генезис эволюционной теории познания. Значение теоретической системы К.Лоренца***

*В соответствии с определенной философской традицией и конкретно-научными данными представители эволюционной теории познания утверждают, что любые живые существа снабжены системой врожденных диспозиций, априорных когнитивных структур, причем эти априорные когнитивные структуры далеко не произвольны, а соответствуют специфическим условиям жизни различных живых существ. Характер этого соответствия различным образом трактуется разными представителями эволюционной теории познания. Например, К.Лоренц при описании соответствия используют иногда термин отражение. По мнению Г.Фоллмера, это соответствие имеет скорее характер функционального приспособления, не гарантирующего корректности внутренних реконструкций внешнего мира, хотя в некоторых случаях допустимо говорить об изоморфии между объективными структурами и субъективными структурами познания.*

*Особое место среди предшественников эволюционной теории познания принадлежит И.Канту. Кантовскому учению об априорном в свете современной биологии была посвящена классическая статья К.Лоренца. Формирование априорных когнитивных структур осуществляется в соответствии с эволюционным учением. В результате эволюции закрепляются именно те из когнитивных структур, которые в наибольшей степени соответствуют окружающим условиям жизни этих живых существ и способствуют их выживанию. Это, собственно, и есть главный тезис эволюционной теории познания.*

Теория познания традиционно искала ответы на следующие фундаментальные вопросы:

- Что есть истина и каким образом можно различать истинные и ложные высказывания?
- Имеется ли объективное познание и возможно ли доказать объективность познания?
- Имеется ли надежное познание и на чем основана его надежность?

Традиционная теория познания исходит при этом из предпосылки, что, по крайней мере, для части человеческого познания, имеется надежное основание и пытается найти такой фундамент. *Однако в настоящее время общезначимого понимания истины не существует, и все большее количество исследователей приходят к мысли, что познание носит скорее гипотетический характер.* Это связано с тем, что теория познания, которая принимает в расчет гипотетический характер человеческого знания, больше соответствует фактическому знанию когнитивных систем, базирующемуся на том факте, что познание есть не только результат в смысле определенного знания, но имеет также характер процесса его получения. Она стремится установить до-



стоверность знаний с помощью процессов, посредством которых осуществляется познание.

*Развитие живых существ всегда имеет два аспекта: онтогенетический и филогенетический.* Онтогенетическое развитие человеческого познания исследуется, прежде всего, психологией развития. Филогенетическое развитие само по себе экспериментально не воспроизводимо, но с помощью сравнения видов его можно, по крайней мере, в первом приближении, реконструировать.

*Эволюционная теория познания согласуется со следующими фундаментальными фактами<sup>1</sup>:*

- с фактом, что познание есть функция мозга,
- с гипотетическим характером всего человеческого познания,
- с особенностями фактического знания,
- с динамическим характером человеческого познания,
- с эволюционным происхождением когнитивных способностей.

Она исследует теоретико-познавательные и антропологические последствия этих предпосылок.

Как отмечает К.Лоренц: “В возникновении всех органических форм наряду с процессами мутации и рекомбинации генов важнейшую роль играет естественный отбор. В процессе отбора вырабатывается то, что мы называем приспособлением: это настоящий познавательный процесс, посредством которого организм воспринимает содержащуюся в окружающей среде информацию, важную для его выживания, или, иными словами, знание об окружающей среде”.

*Человек – это биологическое существо, получившее свои свойства и способности, в том числе высокую способность к познанию, в ходе эволюционного развития, в течение которого все организмы сталкивались с условиями действительности и приспосабливались к ним. Эта эволюция есть процесс познания, потому что любое приспособление к определенным условиям внешнего мира означает, что органическая система получает некоторое количество информации об этих условиях.*

Требование объективности знания включает в себя два неявных положения. Во-первых, чтобы исследование вообще имело какой-нибудь смысл, нужно предположить, что предмет его реально существует. Но есть и другое требование, предъявляемое к исследователю.

Оно состоит в том, что все человеческое познание возникает из процесса взаимодействия, в котором человек, как вполне реальная и активная живая система и как познающий субъект, сталкивается с фактами столь же реального внешнего мира, составляющими объект его познания. Все, что мы вообще можем узнать, а, значит, и все, что мы знаем об окружающей нас внесубъективной действительности, строится на переживаниях этого субъекта, как и все человеческие мысли и желания.

---

<sup>1</sup> Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки, М., 1998, сс. 13-14.

*Переживаемый нами предметный мир, расчлененный на объекты, возникает лишь путем абстракции от субъективного и случайного. То, что заставляет нас верить в действительность предметов, – это, в конечном счете, постоянство, с которым определенные внешние воздействия повторяются в нашем восприятии. Именно их независимость от субъективного и случайного побуждает нас считать такие группы явлений воздействиями некоторой реальности, существующей независимо от всякого познания, и как раз по этим свойственным ей способам воздействия, по ее свойствам мы узнаем эту реальность как один и тот же объект. Поэтому такую абстрагирующую деятельность можно назвать объективированием, а вытекающий из нее когнитивный акт – объективацией.*

*Как отмечает П.У.Бриджмен в работе, посвященной гносеологической позиции Н.Бора, «неправомерно отделять друг от друга объект познания и орудие познания, их следует рассматривать вместе, как одно целое». Требование объективности может быть удовлетворено лишь в той мере, в какой исследователю природы удастся понять взаимодействие между познающим субъектом и познаваемым объектом.*

*Уже в развитии строения тела, в морфогенезе возникают образы внешнего мира. Устройство органов чувств и центральной нервной системы позволяет биологическим существам получать сведения об определенных существенных для них условиях внешнего мира и реагировать на них таким образом, чтобы сохранить жизнь. Следовательно, все сообщаемое аппаратом познания живого существа соответствует истинным данным внесубъективного мира.*

*Такая гносеологическая позиция происходит от того факта, что и сам наш познавательный аппарат есть предмет реальной действительности, получивший свою нынешнюю форму в столкновении со столь же реальными предметами и в приспособлении к ним. “Очки”, через которые мы смотрим на мир, – такие формы нашего мышления и созерцания, как причинность, вещь-существо, пространство и время, – суть функции нейросенсорной организации, возникшей для сохранения вида. При этом следует иметь в виду, что образ действительности грубо утилитарным образом упрощен: у нас развились органы лишь для тех сторон реальности, какие важно было принимать в расчет для сохранения вида, то есть в тех случаях, когда селекционное давление было достаточно для создания этого специального аппарата познания. Разумеется, окружающий мир имеет и множество других сторон, но для человека эти стороны не имеют жизненного значения. У нас нет для них органа, поскольку эволюция нашего вида не была вынуждена приспособляться к ним. Д.Кэмпбелл показал в своей работе «Эволюционная эпистемология», насколько необходимо для понимания воспринимающего аппарата (перцептивного аппарата отображения мира) знание его эволюционного происхождения. Д.Кэмпбеллу принадлежит также название гипотетический реализм.*

*Как подчеркивает К.Лоренц: “Еще и в наши дни реалист смотрит лишь на внешний мир, не сознавая, что сам он – его зеркало. Еще и в наши дни идеалист смотрит лишь в зеркало, отворачиваясь от реального внешнего мира. Направление зрения мешает обоим увидеть, что у зеркала есть не отра-*

жающая обратная сторона – сторона, ставящая его в один ряд с реальными вещами, которые оно отражает: физиологический аппарат, функция которого состоит в познании внешнего мира, не менее реален, чем этот мир”.

*Разнообразные перцептивные аппараты отображения мира удовлетворяют фундаментальному факту: когда их сообщения относятся к одному и тому же объекту окружающего мира, они никогда не противоречат друг другу.* Организация органов чувств и нервной системы, дающие возможность биологическому существу ориентироваться в окружающем мире, возникла эволюционным путем, в столкновении и приспособлении к действительности. Для индивида эта организация априорна, поскольку она предшествует всякому опыту и должна ему предшествовать, чтобы опыт был вообще возможен. Но функция ее обусловлена исторически, то есть филогенетически, а вовсе не является логической необходимостью.

Все биологические системы устроены таким образом, что способны захватывать и накапливать энергию. Очевидно, что живые системы могут поглощать тем больше энергии, чем больше они уже поглотили ее: в благоприятных условиях живое существо растет и размножается. Таким образом, *организмы — это системы, получающие энергию в цепи с так называемой положительной обратной связью.*

Органические системы отличаются от неорганических в одном важном отношении: они обязаны своей способности приобретать энергию определенным сложным структурам своего тела. Эти структуры образовались у живых существ в ходе эволюционной истории их вида.

Как отмечает К.Лоренц, понимание сущности этого процесса вынуждает в биологическом исследовании образовать *два понятия*, чуждых традиционному естествознанию и, прежде всего физике. *Первое – это понятие* целесообразности для сохранения вида, или телеономии (К.Питтендрай назвал вопрос о значении некоторой структуры для сохранения вида телеономическим, надеясь отделить этим новым словом телеономию от телеологии столь же отчетливо, как астрономия отделилась от астрологии.) Поскольку естественный отбор выводит структуры, хорошо выполняющие некоторую полезную для сохранения вида функцию, то, в конечном счете, эти структуры производят впечатление, как будто они созданы именно с этой целью неким предусмотрительным, планирующим умом. Однако же, как показывает современная биология, все без исключения сложные структуры всех организмов возникли под селекционным давлением определенных функций, служащих сохранению вида.

*Второе понятие, к введению которого с необходимостью приводит изучение процессов приспособления, – это понятие знания.* Уже в самом слове приспособляемость неявно заключена предпосылка, что этот процесс устанавливает некоторое соответствие между тем, что приспособляется, и тем, к чему оно приспособляется. То, что живая система узнает, таким образом, о внешней действительности, что в ней отпечатывается или запечатлевается, — это информация о соответствующих данных внешнего мира.

*Поскольку геном приобретает знание посредством испытания и сохранения наиболее подходящего, в живой системе возникает отображение ре-*

ального внешнего мира. Для этого рода знания Д.Маккей предложил термин «отображающая информация». Возникающая таким образом картина окружающей среды есть в некотором смысле негатив действительности.

Д.Т.Кэмпбелл говорит в своей работе «Эссе об эволюционной эпистемологии»: «...пример приращения знания, осуществляемого естественным отбором, может быть обобщен на другие виды познавательной деятельности, такие, как обучение, мышление и наука». Подавляющая часть того, что естествознание открыло во внешнем мире, получено, по справедливому утверждению Д.Кэмпбелла, посредством «pattern matching» (сравнение признаков). И поскольку все когнитивные процессы, от самого высокого уровня до самого простого и древнейшего основаны на одном и том же принципе, то можно было бы подумать, что другого способа приобретения знаний вообще нет.

Но такое представление неверно. Есть и другие виды получения знания. Приспособление нуждается в таких структурах, функция которых состоит в получении и оценке информации, а именно – знания обстоятельств, существующих в окружающем мире в данный момент, – которые организм должен немедленно принять во внимание. Поведение, основанное на функции этого аппарата, характеризуется тем, что определенная ситуация внешнего мира вызывает осмысленный ответ, даже если эта ситуация в ее специальной наличной форме никогда не встречалась ни виду в его эволюционной истории, ни отдельному организму в его индивидуальной жизни.

*Процессы получения текущей информации – это функции телесных, нервных и сенсорных структур, имеющих уже в готовом, приспособленном виде. Они практически не подвержены изменению посредством индивидуальной модификации.* Даже повторение процесса получения краткосрочной информации не должно оставлять никаких следов в воспринимающем ее физиологическом аппарате, потому что его назначение - непрерывно сообщать организму сведения о быстро меняющейся окружающей обстановке - может выполняться лишь в том случае, если этот аппарат всегда в состоянии заменить только что принятое сообщение другим, часто на него совершенно не похожим.

К этому надо прибавить еще и следующее важное соображение: те защищенные от всех изменений устройства, которые на основе текущих сообщений органов чувств открывают нам окружающий мир в актах непосредственного понимания, составляют основание всякого опыта! Их функция предшествует всякому опыту и должна ему предшествовать, чтобы опыт вообще был возможен. В этом отношении они вполне соответствуют определению априорного, которое дал И.Кант.

*Но эффективность хорошо приспособленной структуры обычно достигается ценой потери вариативности, гибкости.* Вследствие весьма специального приспособления структур перцептивных механизмов для получения кратковременных знаний к приему информации вполне определенного рода большинство их связано очень жесткой и узкой программой. Встроенный в эти структуры обрабатывающий аппарат по необходимости содержит гипотезы, которых он придерживается как единственно возможного варианта. И если возникают обстоятельства, не предусмотренные выработавшим эти

структуры процессом приспособления, то они могут передавать ложные сообщения и неисправным образом на них настаивать. Целый ряд примеров доставляют различные обманы органов чувств.

*Характер подобных законченных процессов приспособления навязывает познанию некоторые гипотезы, фактически подсовывает их без нашего ведома. Мы не можем ничего узнать, увидеть или подумать без предпосылок, без предрасположений, в которых заключены такие врожденные гипотезы: они встроены в наш аппарат отображения мира! “И как бы мы ни старались строить наши гипотезы свободно, мы не можем помешать тому, что в них прячутся эти древнейшие гипотезы априорного знания, возникшие путем мутации и рекомбинации генов и испытанные посредством «pattern matching» (сравнения признаков - О.Б.) на протяжении филогенетического развития вида – гипотезы, которые никогда не бывают совсем глупы, но всегда жестки и никогда не верны вполне”.*

*Анализируя подход К.Лоренца, можно констатировать, что он знаменует собой принципиально новый способ исследования самого процесса познания. Традиционная философская гносеология описывала когнитивные процессы: ощущение, восприятие, представление, мышление. Данные об этих явлениях получали из самонаблюдения, то есть феноменологическим путем. У философии не было иных методов, кроме феноменологии и логики. Со времен Платона в человеческом мышлении укоренился тот предрассудок, что человеческий разум есть точное отражение внешнего мира со всеми его связями и закономерностями. В XX веке этот подход был полностью скомпрометирован благодаря достижениям естественных наук, в значительной мере физики. К.Лоренц стремится внести в гносеологию биологические эволюционные представления.*

*Он отталкивается от того очевидного факта, что человеческое знание отнюдь не исчерпывается научным знанием и не начинается с него. Научному знанию предшествует гораздо более древнее и более необходимое людям знание об окружающем мире, о человеческом обществе и о самих себе. Само существование человека и общества есть познавательный, когнитивный процесс, основанный на присущем человеку любознательном, или исследовательском, поведении. Это поведение, посредством которого уже маленький ребенок обретает обширное знание об окружающем мире и о себе, имеет эволюционное происхождение. Его невозможно понять, не выяснив, что такое поведение вообще, а для этого необходимо, прежде всего, изучить те формы поведения, которые общи человеку и животным. Это предмет исследования этологии.*

При этологическом подходе становится очевидным, что каждый акт познания есть взаимодействие между некоторой частью мира, внешней по отношению к организму, и самим организмом или теми его органами, функцией которых является познание. Сосредоточенность философии на самонаблюдении привела к различным гносеологическим заблуждениям. Некоторые философские школы еще в древности приписывали человеку врожденное знание как часть присущей ему божественной природы. Средневековые фи-

лософы полагали, что человек рождается с некоторым, хотя и несовершенным, знанием о Боге. Эмпирическая философия Нового времени заняла противоположную позицию: она отрицала любое врожденное знание и представляла себе разум новорожденного человека как *tabula rasa* (чистую доску), на которой записывается приобретенный опыт: «в интеллекте нет ничего, чего раньше не было в ощущении». Так думали английские эмпирики Локк и Юм, а вслед за ними философы французского Просвещения. Бесспорной заслугой И.Канта явилось преодоление этого заблуждения. Он полагал, что человек от рождения обладает некоторыми основными формами мышления, на которые накладывается приобретенный им жизненный опыт. Априорное знание, то есть знание, предшествующее всякому опыту, состоит, по его мнению, из основных идей математики и логики, которые он перечисляет и классифицирует. И.Кант был убежден, что выделенное им априорное знание составляет неизбежную основу всякого мышления. Современная наука опровергла содержательный аспект вычлененного философом априорного знания, но сама идея о том, что человек рождается некоторым образом оснащенным для познания, что его разум не является на свет в виде *tabula rasa*, как думали эмпиристы, оказалась плодотворной и получила дальнейшее развитие.

*Для К.Лоренца очевидно, что врожденное знание существует и имеет своим материальным носителем человеческий геном; но это знание не имеет вида математических или логических понятий и вообще не доставляет человеку готовой информации о мире, а состоит из структур, делающих возможным усвоение такой информации.* В отношении «списка основных понятий» И.Кант был не так уж далек от истины: именно пространственные («геометрические») понятия, как теперь известно, лежат в основе мышления. Но, конечно, И.Кант не мог знать о материальных носителях того, что он называл априорным знанием.

### ***Роль работ У.Р.Матураны и Ф.Х.Варелы в развитии понимания познания как биологического процесса***

*Следующим важным шагом к пониманию познания как биологического процесса явились работы У.Р.Матураны и Ф.Х.Варелы.*

*Они предлагают рассматривать познание не как представление мира в готовом виде, а скорее как непрерывное сотворение мира через процесс самой жизни.* Иначе говоря, человеческий опыт принципиально связан с нашей биологической структурой. Мы не видим пространство мира, мы живем в поле нашего видения. Но когда предпринимается попытка более детально разобраться в том, каким образом происходит познание реальности, то обнаруживается, что крайне сложно отделить историю человеческих действий - как биологическую, так и социальную – от того, каким нам представляется мир. Фактически ставится задача осознания нерасторжимого совпадения нашего бытия, нашей активности и нашего познания, ибо все то, что делает человек, неотделимо от его опыта о мире со всеми закономерностями. Это можно *ре-*

зюмировать в следующем постулате: “Всякое действие есть познание, всякое познание есть действие”.

Однако необходимо иметь в виду, что все человеческое познание осуществляется прежде всего с использованием языковых средств, что является отличительным признаком людей как биологического вида. По этой причине язык также является исходным когнитивным инструментом. Имея это в виду, формулируется второй постулат: “Все, что сказано, сказано кем-то”. Всякое размышление рождает мир. В качестве такового, размышление есть человеческое действие, совершенное каким-то конкретным лицом в конкретном месте.

Базируясь на этих двух положениях У.Р.Матурана и Ф.Х.Варела, предпринимают попытку исследовать феномен познания, анализируя универсальную природу активности в познании – рождения мира в акте познания.

Проводя сравнение научного и обыденного познания, они предполагают, что всякое познание должно удовлетворять следующим условиям:

1. Описание явлений, объяснимых таким способом, который понятен всем наблюдателям.

2. Выдвижение концептуальной системы, способной порождать подлежащее объяснению явление способом, доступным пониманию всех наблюдателей (то есть предложение объясняющей гипотезы).

3. Получение из объясняющей гипотезы других явлений-следствий, не содержащихся явно в предложении, равно как и условий наблюдения новых явлений всеми наблюдателями.

4. Наблюдение новых явлений, полученных из объясняющей гипотезы.

И лишь только в том случае, если такой критерий приемлемости удовлетворен, объяснение считается научным, а предложение считается научным, если основывается на научных объяснениях.

Такой четырехкомпонентный цикл не чужд повседневному мышлению. Мы часто прибегаем к нему, объясняя различные явления. Ученые отличаются только тем, что стремятся быть полностью непротиворечивыми и явно формулируют свои утверждения на каждом этапе. Они документально фиксируют свои наблюдения, чтобы создать традиции и выйти за рамки одной личности или одного поколения.

Если познание есть действие познающего, то оно коренится в самом образе жизни познающего как живого существа, в его организации, зависит от структуры познающего. Поэтому биологические корни познания невозможно понять на основании одного лишь изучения нервной системы, необходимо понять, каким образом эти процессы коренятся в живом существе как едином целом.

В связи с этим возникает естественный логический вопрос: какова та организация, которая определяет живые существа как класс? Предлагается считать, что живые существа характеризуются тем, что они постоянно самовоспроизводятся. Для выделения этого признака как системообразующего организацию, отличающую живые существа, У.Р.Матурана и Ф.Х. Варела вводят понятие автопоэтической организации. Она характеризуется двумя основными свойствами.

*Во-первых*, компоненты автопоэтической единицы должны быть динамически связаны в сеть не прекращающихся взаимодействий.

*Во-вторых*, некоторые из таких компонент образуют границу, предел сети превращений. На морфологическом языке структура, образующая преграду в пространстве, называется мембраной. При этом следует иметь в виду, что речь идет не о последовательных процессах, а о двух различных аспектах единого явления: автопоэтическая система и окружающая среда остается при всем том нераздельными.

*Таким образом, живые существа отличаются тем, что их организация носит автопоэтический характер. Они отличаются друг от друга своей структурой, но имеют схожую организацию.*

*Нервная система представляет собой инструмент, посредством которого организм получает информацию из окружающей среды, которую использует для построения представления о мире, на основании которого организм рассчитывает поведение, адекватное для его выживания в этом мире.* Такая точка зрения требует, чтобы окружающая среда оставляла на нервной системе свой характерный отпечаток и чтобы нервная система использовала этот отпечаток. Нервная система расширяет область возможных вариантов поведения, наделяя организм необычайно подвижной и пластичной структурой.

Ключевой механизм, посредством которого нервная система охватывает всю совокупность взаимодействий организма, состоит в следующем: нервная система осуществляет связь между сенсорной и моторной системами через нейронную сеть, конфигурация которой может варьироваться в самых широких пределах. Этот механизм позволяет осуществляться многим различным областям поведения в филогенезе животных и человека. По существу нервная система различных видов отличается только конкретными схемами их интернейронных сетей. У человека около  $10^{11}$  интернейронов связывают примерно  $10^6$  моторных нейронов, действующих в нескольких тысячах мышц, с  $10^7$  сенсорных рецепторных нейронов, находящихся в теле. Между моторными и сенсорными нейронами лежит головной мозг, в котором осуществляется непрерывно изменяющаяся динамика интернейронных связей.

*Поведение – это изменение состояния биологического организма относительно окружающей среды, с которой взаимодействует данная система.* Следует иметь в виду, что нервная система не изобретает поведение а значительно его расширяет в том смысле, что нервная система возникает в филогенетической истории живых существ как сеть специализированных клеток (нейронов), погруженную в организм так, что она связывает точки сенсорных поверхностей с точками моторных поверхностей. Таким образом, с нейронной сетью, выступающей в роли посредника в этой связи поле возможных сенсомоторных корреляций организма увеличивается, и область поведения расширяется. Следовательно, любое познание есть не что иное, как создание сенсорно-эффекторных корреляций в тех областях структурной связи, в которых существует нервная система, находящаяся в состоянии непрерывного структурного изменения, то есть обладающая пластичностью.



*Исходя из изложенных выше представлений, обратимся теперь к тому, что предлагают У.Р.Матурана и Ф.Х.Варела понимать под когнитивным актом, или актом познания.*

*Под познанием понимается эффективное действие в той области, в которой осуществляется действие и ожидается ответ. Иначе говоря, эффективность поведения определяется контекстом, который задается поставленным вопросом. Таким образом, два наблюдения, произведенные над одним и тем же субъектом в одних и тех же условиях, но при различных вопросах могут привести к различным когнитивным оценкам поведения субъекта.*

*Следовательно, необходимо особо подчеркнуть, что оценка знания всегда производится в контексте отношений. В таком контексте структурные изменения вызываемые возмущениями в организме представляются наблюдателю откликом на окружающую среду. С такой точки зрения любое взаимодействие организма любое наблюдаемое поведение может быть оценено наблюдателем как когнитивный акт. Другими словами жить означает познавать. Как мы можем судить, в этом изначальной посылке своих рассуждений взгляды У.Р.Матурана, Ф.Х.Варела и К.Лоренца практически совпадают.*

*Резюмируя, можно утверждать, что нервная система участвует в когнитивных явлениях двумя взаимно дополнительными способами, связанными с конкретным способом функционирования нервной системы.*

*Первый, и наиболее очевидный, заключается в расширении области возможных состояний организма, возникающем вследствие широкого разнообразия сенсомоторных паттернов, допускаемых нервной системы. Именно это разнообразие является ключом к участию нервной системы в функционировании организма.*

*Второй реализуется через открытие новых измерений структурной связи для организма, вследствие которого в организме становится возможным установление соответствия между многочисленными различными внутренними состояниями и различными взаимодействиями, в которых организм принимает участие.*

*Таким образом, для понимания познавательной деятельности необходимо постоянно иметь в виду факт постоянного, непрекращающегося взаимодействия биологического организма и окружающей его среды. Причем, если в процессе онтогенеза взаимодействие приобретает стабильный характер, то У.Р.Матурана и Ф.Х.Варела отмечают, что в этом случае особое значение приобретают коонтогении с взаимным включением через взаимную структурную связь при сохранении каждым организмом своей адаптации и организации.*

*Особенно значимыми явления коонтогении становятся для социальных форм организации. Общими для них является то, что когда бы они ни возникли (даже если на совсем короткое время), их появление порождает специфическую внутреннюю феноменологию, а именно такую, при которой индивидуальные онтогенезы всех участвующих организмов по существу являются компонентами сети коонтогений.*

Так как структура социальной системы приводит к реальной коонтотегии ее компонент, любой индивидуальный организм является членом некоторой социальной единицы лишь до тех пор, пока он является составным звеном взаимной структурной связи. Следовательно, социальное поведение можно описывать взаимной координацией между компонентами.

Отличительная особенность человека заключается в том, что в координации действий он породил новую область явлений, а именно область языка. Произошло это через коонтотегическую координацию действий людей. В лингвистической области существенное значение имеет коонтотегическое структурное взаимодействие, которое происходит, когда члены социальной системы живут вместе. Именно координации действия порождают различные сущности. Следовательно, использование языка означает оперирование *в области конгруэнтной коонтотегической структурной связи*. Ключевая особенность заключается в том, что язык позволяет тем, кто в нем оперирует, описывать самих себя и обстоятельства, их касающиеся. Лингвистическая область устроена как область онтогенетических координаций действий. Человеческие существа становятся людьми в значительной степени с помощью языка. Поскольку мы обладаем языком, не существует пределов тому, что мы можем описать, вообразить, включить в то или иное отношение. Именно язык пронизывает весь онтогенез индивидов.

Сознание и разум принадлежат области социальной связи. Именно там происходит их динамики. Как часть социальной динамики человека, разум и сознание действуют в качестве селекторов пути, по которому следует онтогенетическое структурное развитие. Кроме того, поскольку мы существуем в языке, порождаемые нами области дискурса становятся частью человеческой области существования, равно как и фрагментом окружающей среды, в которой мы сохраняем идентичность и адаптацию.

Акт познания с помощью языка в той поведенческой координации которая есть мир, позволяет создавать, конструировать мир. Человек проводит свою жизнь во взаимной лингвистической связи потому, что он находится в коонтотегической связи как непрерывной трансформации в становлении лингвистического мира, который создается вместе с другими людьми.

*Предложенная У.Р.Матурана и Ф.Х.Варела программа исследований позволяет понять, каким образом наш повседневный опыт (практика повседневной жизни) связан с окружающим миром, который наполнен закономерностями, в любой момент времени являющимся результатом наших биологических и социальных историй.*

Биологическая традиция – это то, что есть у всех людей общего как у биологических существ. Традиция включает в себя все варианты поведения, которые в истории социальной системы стали очевидными, регулярными и приемлемыми. Поскольку все эти варианты не требуют размышлений для своего обобщения, они остаются невидимыми до тех пор, пока не становятся неприемлемыми.

Биологическая традиция началась с возникновения репродукции в автопоэтических системах и культурной традиции, зародившейся несколько мил-

лионов лет назад с появлением наследственной линии гоминидов. Это общее биологическое наследие есть основа того мира, которое человеческие существа создают совместными усилиями. Несмотря на различия, природа в своих основных свойствах одна и та же для всех, обладающих одинаковыми органами восприятия. Вместе с тем общее биологическое наследие допускает расхождение культурных миров, обусловленное возникновением того, что может стать сильно отличающимися культурными традициями. Таким образом, человеческое познание как эффективное действие принадлежит биологической области, но всегда живет в той или иной культурной традиции.

### **Заключение**

*Резюмируя изложенное, можно сказать, что анализ познания с биологической точки зрения показывает нам, что есть возможность расширять нашу когнитивную область. Последовательное понимание биологии как науки о взаимодействии живых систем с окружающей средой и между собой определяет методологическую позицию К.Лоренца, которую он вслед за Д.Кэмпбеллом называет гипотетическим реализмом.*

*Наблюдения и эксперименты над внешним миром доставляют нам множество фактов, описывающих внесубъективную реальность, то есть реальность, одинаково признаваемую всеми наблюдателями. Ученый пытается объяснить эту реальность с помощью теорий, устанавливающих закономерности в этом множестве фактов. Теория возникает не из простого накопления и классификации фактов, а из гипотез, изобретаемых исследователем и подлежащих опытной проверке. Каждая такая гипотеза является интуитивной догадкой, стимулируемой не только наблюдаемыми фактами, но и другими, уже успешно подтвержденными гипотезами. Процесс рождения гипотез родственен процессам распознавания образов или сравнения признаков (pattern matching). Гипотеза сравнивается с опытными фактами, и чем более обширна область фактов, согласующихся с нею, тем больше приписываемая ей вероятность. Правильно построенная гипотеза должна быть в принципе опровержимой. Это условие, выдвинутое К.Поппером, исключает ненаучные гипотезы, не столь определенные, чтобы вообще допускать опытную проверку. Если гипотеза выдерживает подобные проверки в течение длительного времени, ее вероятность возрастает.*

*Научная теория – это система таких тщательно проверенных гипотез, поддерживающих друг друга, как говорит К.Лоренц, по принципу взаимного прояснения. Этот принцип отличает его философию науки от несколько более формальной системы К.Поппера. К.Лоренц подчеркивает, что никакая гипотеза не может быть опровергнута одним или несколькими не согласующимися с ней фактами: опровергается она лишь другой гипотезой, которой подчиняется большее число фактов. Истина, согласно К.Лоренцу, «есть рабочая гипотеза, способная наилучшим образом проложить путь другим гипотезам, которые сумеют объяснить больше».*

*Как подчеркивают У.Р.Матурана и Ф.Х.Варела, познание самого процесса познания действительно необходимо. Оно вынуждает нас осознать, что мир, который видит каждый из нас, является не миром вполне определенным, а зыбким миром, который мы создаем вместе с другими. Оно вынуждает нас понять, что мир станет другим, если осуществить его иную социальную реконструкцию.*

*При этом в качестве основополагающих принципов исследования познания У.Р.Матурана и Ф.Х.Варела выдвигают следующие два постулата:*

*1. Всякая деятельность есть познание, всякое познание есть деятельность.*

*2. Все сказанное сказано кем-то.*

Поэтому сам процесс познания выступает как эффективное действие, то есть оно эффективно действует в области существования биологических существ.

И К.Лоренц, и У.Р.Матурана и Ф.Х.Варела специально отмечают, что биологический подход к познанию неоспоримо показывает, что уникальность человека заключается в присущих ему социальных структурных связях, которые осуществляются через использование языка, что порождает, во-первых, закономерности, свойственные социальной динамике человека, например, индивидуальную идентичность и самосознание, и, во-вторых, через социальную динамику человека, которая влечет за собой рефлексивность, позволяет понять то обстоятельство, что, как человеческие существа, мы обладаем только тем миром, который создаем вместе с другими людьми, хотим мы того или нет.

### ***Литература:***

1. Баксанский О.Е. Когнитивные репрезентации: Обыденные, социальные, научные. – М., 2009.

2. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Естествознание: Современные когнитивные концепции. – М., 2008.

3. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования. В зеркале междисциплинарного контекста. – М., 2010.

4. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: Прологомены к философии образования. – М., 2010.

5. Баксанский О.Е. Методологические основания модернизации современного образования // Философия и культура. – 2012. – № 9. – с. 105-111.

6. Баксанский О.Е. Философия, образование и философия образования // Педагогика и просвещение. – 2012. – № 2. – с. 6-19.

7. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995.

8. Глинский Б.А., Баксанский О.Е. Моделирование и когнитивные репрезентации. – М.: Альтекс, 2000.

9. Полани М. Личностное знание. – М. «Прогресс». 1985. – 344 с.

## **8. Программа экологического образования в Смольном институте Российской академии образования**

*О.П.Резункова, А.Г.Резунков*

### ***Генезис понятия «экологическое образование»***

*Сегодня развитие взаимоотношений человеческого общества и природы достигло некой критической точки, когда существование всех жизненных форм на Земле стало зависеть от деятельности человека. Человечество уже вышло за пределы возможности Планеты. Во второй половине XX в. экологические проблемы приобрели глобальный характер, в связи с чем перед человечеством реально встал вопрос о сохранении человеческой цивилизации, о выживании на планете Земля биологического вида Homo sapiens вследствие вызванных им же самим нарушений экологического равновесия в биосфере. Устойчивое развитие России и её экономический рост неразрывно связаны с необходимостью сохранения природной среды и обеспечения экологической безопасности среды жизнедеятельности человека.*

*Термин «экологическое образование» прошел определенную эволюцию через понятия «природоохранительное просвещение» (60–70-е годы), природоохранительное образование (конец 70-х годов), «экологическое образование» (80-е – конец 90-х годов) к современному определению «экологическое образование в целях устойчивого развития» (начало XXI века).*

*На конференции, прошедшей в 1970 г. в г. Карсон-Сити (США, Невада), была принята такая формулировка:*

*«Экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, необходимых для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биофизическим окружением» [1].*

*Первая конференция Организации Объединенных Наций (ООН) по окружающей среде (Стокгольм, 1972) обратила внимание глав государств, мировой общественности на невозможность дальнейшего экономического роста без учета экологических и социально-экономических последствий.*

### ***Устойчивое развитие и образование***

*Ситуация стала меняться в 80-е годы, когда ухудшение экологической ситуации в мире и в нашей стране привело к активизации общественного движения по защите окружающей среды. Под давлением общественности политические лидеры стали искать пути решения экологических проблем. Ключевым направлением решения экологических проблем было признано непрерывное экологическое образование.*

Во второй половине 80-х годов, во время зарождения идеи устойчивого развития, подчеркивалось, что *устойчивое развитие является концепцией долгосрочного решения экологических проблем, и природоохранное образование является одним из долгосрочных средств достижения этого решения*. Международной комиссией по окружающей среде и развитию в докладе «Наше общее будущее» (1987) в качестве стратегического решения данной проблемы была предложена концепция устойчивого развития (*sustainable development*), в основе которой – соблюдение баланса естественных возможностей биосферы и социально-экономического развития для удовлетворения потребностей ныне живущих поколений людей не в ущерб условиям жизни для будущих поколений жителей Земли [2].

*На международных конференциях ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992; Йоханнесбург, 2002) было подчеркнуто, что важнейшим механизмом обеспечения устойчивого развития природы и общества является образование. Десятилетие 2005–2015 гг. было объявлено Декадой образования в интересах устойчивого развития.*

*В России в начале 90-х годов обратились к проблеме формирования экологической культуры как системы ценностей, гармонизирующей отношения в системе «человек – общество – природа». Хотя «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» была утверждена Указом Президента от 1 апреля 1996 г. и в 1997 г на заседании правительства одобрена «Государственная стратегия устойчивого развития Российской Федерации», но решение этих задач возможно лишь в рамках такого экономического развития страны, при котором не будет происходить разрушения естественного биотического механизма регуляции окружающей природной среды, а улучшение качества жизни людей будет обеспечиваться в пределах допустимой хозяйственной емкости биосферы.*

*Наука экология сравнительно молода, биосфера, как единая термодинамическая система – сложна, а законы устойчивого развития нельзя придумать, изобрести, утвердить или отменить. Их можно только открыть как законы природы. Рассматривать устойчивое развитие общества в отрыве от законов природы и её движения принципиально недопустимо и порочит саму идею устойчивого развития. Причиной разного рода критических и конфликтных ситуаций является несогласованность принимаемых решений и программ с законами природы. Для обеспечения устойчивого развития необходимы решения в различных предметных областях (политиков, юристов, финансистов, экономистов, экологов и др.) согласовывать с динамикой и естественными законами природы, не зависящими от субъективных точек зрения.*

*Федеральный закон Российской Федерации «Об охране окружающей среды», принятый Государственной Думой 20 декабря 2001 года в соответствии с Конституцией Российской Федерации, установил, что каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельно-*

*сти народов, проживающих на территории Российской Федерации. Закон отметил необходимость организации и развития системы экологического образования, воспитания и формирования экологической культуры. «В целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры, природоохранные учреждения, организации спорта и туризма» [3, Гл. XIII, ст 71].*

### ***Эколого-педагогическая компетентность будущих специалистов***

*Возник интерес к эколого-педагогической компетентности обучающихся и будущих специалистов. Содержание экологической компетентности раскрывается через понимание человеком самоценности природы, через открытость к толерантному взаимодействию в системе «человек – природа – общество», осознание личной причастности к решению экологических проблем, стремление к духовно-нравственному совершенствованию личности приприятии незыблемых жизненных ценностей. Экологическая компетентность является важным звеном в системе результатов экологического образования: экологическая грамотность – экологическая образованность – экологическая компетентность – экологическая культура.*

*Формирование экологической культуры как генеральная цель общего экологического образования должно предусматривать в качестве одной из необходимых стадий формирования экологической компетентности учащихся.*

*К настоящему времени накоплен значительный потенциал по теории и практике экологического образования, который, к сожалению, во многом еще не реализован. Дальнейшее развитие экологического образования связывают с идеей устойчивого развития, которая предполагает создание принципиально новой модели экологического образования.*

### ***Проблемы и противоречия становления экологического образования***

*В 2005 г. на совещании в Вильнюсе Европейская экономическая комиссия ООН приняла «Стратегию ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития», суть которой состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к способности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться*

*предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур.* В настоящее время образование в интересах устойчивого развития продолжает формироваться в качестве всеобъемлющей программы, позволяющей решать вопросы индивидуализации образования, а также связанные между собой экологические, социальные и экономические проблемы.

На Конференции ООН (Рио-де-Жанейро, 2012) по устойчивому развитию (РиО+20), проходившей на высшем уровне, в качестве главной цели было заявлено «обеспечить мобилизацию политической воли для устойчивого развития, оценить прогресс и остающиеся пробелы в осуществлении ранее достигнутых договоренностей на высшем уровне по устойчивому развитию, и решение новых и возникающих задач» [4]. Эта встреча признала, что одним из главных инструментов формирования устойчивого развития общества является экологическое образование, что дало возможность для поощрения нового устойчивого мышления, которое имеет важнейшее значение для перехода к зелёной экономике.

*В большинстве стран Европы приняты государственные национальные стратегии образования для устойчивого развития, реализация которых координируются на государственном уровне. Значительно продвинута работа по внедрению в учебный процесс курсов устойчивого развития в высших учебных заведениях во всех странах «Болонского пространства». Практически во всех ведущих университетах США и Канады, в Великобритании и Швеции реализуются образовательные программы в области устойчивого развития в различных формах: курсы лекций, исследования.*

*В нашей стране идеи устойчивого развития нашли дальнейшее отражение в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», утвержденной Указом Президента РФ (2009 г.) в принципах построения российской системы всеобщего, комплексного и непрерывного экологического образования и воспитания.*

30 апреля 2012 года премьер-министр РФ Дмитрий Медведев утвердил «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», в которых он поставил ряд конкретных задач, связанных с развитием экологического образования и просвещения, в том числе:

- обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся;
- развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду;



- включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы.

*Тем не менее, сложившаяся система экологического образования не даёт желаемого результата по ряду причин:*

- *нормативно-стратегических* – не выработано совместных нормативных, организационных и методических документов в области образования в интересах устойчивого развития; в содержание образовательных программ не включены аспекты устойчивого развития;

- *социально-экономических* – когда при всей очевидности важнейшей роли экологического образования в решении экологических проблем эффективность его явно недостаточна в силу «экономической нерентабельности», и, как результат – *экологический аспект образования рассматривается как «рудиментарный», сокращается число экологоориентированных общественных и творческих объединений и т.п.;*

- *методологических* – когда в эколого-образовательном процессе приоритет отдается профессиональной функции экологического образования (наделение обучающегося необходимым уровнем знаний–умений–навыков–компетенций) перед мировоззренческой (формирование нравственно-экологического императива в сознании человека, когда последнее приобретает экоцентрическую направленность).

Государственная политика в области экологического образования в интересах устойчивого развития должна осуществляться на федеральном, региональном и местном уровнях, затрагивать все звенья образовательной системы (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, дополнительное) [5].

### ***Программа ноосферно-экологического образования в Смольном институте РАО***

***Миссией Смольного института Российской академии образования является*** разработка, усвоение и распространение новых знаний на основе ноосферных мировоззренческих и нравственных ценностей в Евразийском цивилизационном пространстве.

***Философия Смольного института декларирует,*** что в 21 веке только духовность и нравственность, здоровый образ жизни, высокое образование и культура, природосообразное и миролюбивое самосознание, могут сделать жизнь поколений людей достойной и счастливой.

***Стратегической целью Смольного института является*** формирование, на основе ноосферных мировоззренческих ценностей, нового поколения молодых людей, с высоким уровнем образования и профессионализмом, крепким физическим здоровьем и высокими духовными и нравственными принципами, способных брать на себя ответственность и утверждать идеи социальной справедливости, готовых отстаивать экономические, политиче-

ские интересы и культурные ценности своей страны, бережно относящихся к ее природе, обладающих миролюбивым сознанием и уважительно относящихся к ценностям иных культур.

*Доктрина Смольного института утверждает*, что каждое образовательное учреждение в цепи непрерывной системы образования должно не только обучить, но и подготовить учащихся к самостоятельной жизни, в том числе трудовой, не только поддерживать способность человека, но и развивать, не только наблюдать, но и добиваться укрепления здоровья учащихся.

*Способ достижения целей* заключается в формировании в стенах Смольного института социокультурной среды, объединяющей граждан различных возрастов, национальностей и конфессий для природосообразного сотворчества в образовательной, воспитательной, научно-исследовательской, просветительской, социокультурной, спортивной сферах деятельности и деятельности по сохранению и укреплению здоровья людей.

*Стратегический план создания и развития в Санкт-Петербурге* современного научно-образовательного, социокультурного университетского комплекса Евразийского экономического сообщества и стран СНГ предусматривает создание многоуровневого, многопрофильного, научно-исследовательского и научно-образовательного комплекса с гибкой организационной, образовательной системой, обеспечивающей высококачественное и доступное образование.

На основе всего вышесказанного в *Смольном институте* родилась идея тематической программы «*Экологическое мировоззрение молодежи – основа устойчивого развития страны*».

*Реализация программы преследует следующие цели:*

- Формирование здорового поколения путем приобщения молодежи к здоровому образу жизни;
- Раскрытие в ребятах природных творческих способностей в условиях непосредственного общения с силами природы;
- Приобщение к духовному наследию человечества;
- Формирование у подрастающего поколения нового мировоззрения, направленного на достижение гармонии в природе и обществе в отношениях между людьми и природой;
- Содействие в преодолении детьми инфантильности и пробуждению у них гражданской активности.

*Для реализации поставленных целей предполагается развивать деятельность в следующих направлениях:*

- Студенческий научно-познавательный клуб «Эколог»;
- Комплексные научно-познавательные исследовательские экспедиции со школьниками и студентами, походы и экскурсии;
- Взаимодействие с дирекциями особо охраняемых природных территорий Санкт-Петербурга и Ленинградской области;
- Этно-экологический лагерь «Дорога в природу»;
- Полевые семинары-практикумы для преподавателей школ;

- Городской семинар «Встречи клуба культурного и природного наследия»;
- Фотоконкурс «Радуга чудес»;
- Создание постоянно действующего трехступенчатого эколого-культурного учебного центра «город – пригород – природа» для широкого внедрения экологических знаний в сознание общества;
- Дистанционная школа по экологии с привлечением ведущих специалистов-экологов Санкт-Петербурга.

*Ожидаемые конечные результаты программы:*

- Воспитание человека с активной гражданской позицией, бережно относящегося к природе, культурному и историческому достоянию своей страны, с раскрытыми творческими способностями;
- Повышение экологического сознания молодежи. Развитие у ребят чувства ответственности за состояние окружающего мира, понимания необходимости быть активным и компетентным защитником природы, хранителем традиций, культуры своего народа. Необходимости бережного отношения ко всем видам и формам живой и неживой природы, объектам исторического и культурного наследия.

### ***Литература:***

1. Алиева О.А. и др. Современное экологическое образование // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 1. – С. 63-65;
2. Доклад Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития. — ООН, 1987. — 412 с.
3. Федеральный закон "Об охране окружающей среды" от 10.01.2002 N 7-ФЗ
4. Итоговый документ Конференции ООН по устойчивому развитию (РИО+20), Рио-де-Жанейро, 20-22 июня 2012
5. Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2012 N 2423-р «Об утверждении Плана действий по реализации Основ государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года»

## **9. Сравнительный анализ видов интеллекта студентов разных специальностей**

*А.В. Воронова*

*«Интеллект есть антиэнтропийное начало в эволюции, развитие которого сопровождается усложнением систем, рост их организмичности»*

*А.И. Субетто*

### **Генезис подходов к определению интеллекта**

*Рефлексия над собственным разумом дала возможность ученым прошлого и настоящего сформулировать одну из самых острых проблем современной науки – проблему интеллекта. Зародившись в русле психологии, эта тема постепенно перекочевала в естественные науки и даже в то, что сейчас принято называть computer science, обретая там новую ипостась под названием «искусственный интеллект». Исследование интеллекта, таким образом, открывает необозримые горизонты для научного знания разных областей, а поэтому оно должно дополняться новыми данными, пока круг проблем и вопросов, связанных с интеллектом, не станет, по крайней мере меньше. Вопросы действительно существуют.*

*Еще в самом начале становления психологии интеллекта у ученых возникали разногласия о его основаниях и о том, что это, собственно, такое. Так, Ч. Спирмен постулировал наличие некоего целого «начала» интеллекта – общего фактора интеллекта или фактора «G». Ему оппонировал Л. Терстоун, который указывал на множественность интеллекта. Своеобразным компромиссом этих двух позиций стала иерархическая модель интеллекта «СНС-таксономия» (по именам трех исследователей (Кеттел – Хорн – Кэрролл) [1]. Данная модель представляет собой трехуровневую иерархию. На первом уровне располагается общий фактор интеллекта «g». На втором уровне находятся широкие способности – их число варьируется от 8 до 14. На третьем уровне располагаются узкие способности (на данный момент их насчитывается около 80). Количество и широких, и узких факторов определяется приблизительно, так как сам Дж Кэрролл обозначал неокончательную форму модели [6].*

*Тем не менее, нельзя сказать, что противоречия на этом были окончательно преодолены. Сторонники множественности интеллекта до сих пор отстаивают самостоятельный статус его неакадемических видов, если говорить в терминах Р. Стернберга. Кстати, в «СНС-таксономии» наряду со способностями, включенными в академический интеллект, присутствуют и способности, вовлеченные в неакадемический интеллект, которые в определенном смысле можно назвать социально-детерминированными [9].*

*Итак, одним из видов неакадемического интеллекта является социальный интеллект (СИ). Впервые он был операционализирован Дж. Гилфордом в его модели, которая описывает интеллектуальную деятельность с помо-*

*щью трех критериев (содержание интеллектуальной деятельности, тип умственной операции и результаты этой деятельности), каждый из которых делится в свою очередь еще на несколько элементов [7]. Любая деятельность, осуществляющаяся с помощью СИ, таким образом, имеет «поведенческое» содержание, а типом умственной операции в данном случае является «познание». Следовательно, в контексте данной модели, СИ операционализируется как «познание поведения». В настоящее время под социальным интеллектом принято понимать интегральную интеллектуальную способность, которая обуславливает успешность общения и социальной адаптации [5].*

*Еще одним, популярным видом неакадемического интеллекта является эмоциональный интеллект (ЭИ). На сегодняшний день принято выделять два вида его моделей: модели (или точнее модель) способностей и смешанные модели. Главное их отличие в том, что смешанные модели наряду с интеллектуальными компонентами предполагают наличие в эмоциональном интеллекте других психологических конструктов, таких, например, как мотивация, уверенность в себе, предупредительность и др. (Д. Гоулман). Хотелось бы отметить, что в данной работе мы отдаем предпочтение именно модели способностей, ведь в выражении «эмоциональный интеллект» главным словом является все-таки «интеллект», и, с нашей точки зрения, подобную логику стоит сохранить и при концептуализации названного выше феномена.*

*Модель эмоционального интеллекта, в которой его компонентами выступают интеллектуальные способности, разработана Дж. Мейером, П. Сэловеем и Д. Карузо. В данной концепции эмоциональный интеллект определяется как «способность контролировать свои и чужие чувства и эмоции, распознавать их (discriminate among them) и использовать эту информацию для управления чьими-либо мышлениями и действиями» [8, с. 189]. Структурными компонентами современной модели способностей являются четыре составляющих: эмоциональное восприятие, эмоциональная интеграция, эмоциональное понимание, эмоциональное управление.*

*Тем не менее, существование различных моделей эмоционального интеллекта не отменяет определенные проблемы концептуализации данного феномена. Во-первых, вопрос об окончательном разведении понятий СИ и ЭИ до сих пор остается открытым. Во-вторых, еще одной проблемой, на наш взгляд, является не всегда понятное усложнение структуры ЭИ в смешанных моделях с помощью введения в нее излишних «некогнитивных» категорий.*

*Таким образом, проблема множественности интеллекта или же его целостности до сих пор остро обсуждается в научных кругах. Для ее решения требуются все новые и новые исследования. В связи с этим основной целью данной работы является изучение академического и неакадемического интеллектов респондентов.*

### ***Методика и организация исследования академического и неакадемического интеллектов у студентов***

*В исследовании принимали участие 142 студента Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Мак-*

сима Танка»: 75 студентов 2 курса физико-математического факультета и 67 студентов 1 курса института психологии.

*В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики:*

1) «Методику исследования социального интеллекта (МИСИ)» Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е.С. Михайловой [2];

2) Тест «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо в модификации Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой [1];

3) Тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра.

МИСИ Дж. Гилфорда и М. Салливена состоит из четырех субтестов: «Истории с завершением» (S1), «Группы экспрессии» (S2), «Вербальная экспрессия» (S3) и «Истории с дополнением» (S4). Каждый субтест диагностирует уровень развития определенных способностей: «S1» – способность к познанию результатов поведения; «S2» – способность к познанию классов поведения; «S3» – способность к познанию преобразований и дополнительно отношений поведения; «S4» – способность к познанию систем, а также дополнительно результатов и элементов поведения. Данная методика относится к категории объективных тестов, то есть в каждом задании есть один правильный ответ. Сумма баллов по всем субтестам называется композитной оценкой и указывает на общий уровень развития социального интеллекта.

MSCEIT v. 2.0 в модификации Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой состоит из 8 секций (от «А» до «Н»), 6 из которых представлены вербальным материалом, а 2 – невербальным. Данные секции объединяются в 4 шкалы, которые описывают компоненты модели эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо: идентификация эмоций (ИЭ); использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности или фасилитация мышления с помощью эмоций (ФМ), понимание и анализ эмоций (ПАЭ); сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений (СУЭ).

*Стоит отметить, что обработка ответов испытуемых по данной методике – достаточно трудоемкий процесс, имеющий определенный результат, на который необходимо обратить внимание.* Дело в том, что в оригинальной американской версии теста были использованы два принципа обработки результатов: экспертный и консенсусный. В русскоязычной версии было решено использовать только последний вариант – консенсусный: каждому ответу испытуемого приписывается балл, основанный на результатах частотности по выборке. При таком подходе группа респондентов как бы изолируется от остального социума относительно исследуемой характеристики: уровень развития того или иного компонента эмоционального интеллекта определятся в соответствии с уровнем развития этих параметров в данной конкретной группе, а не людей в целом. В качестве аргумента этому варианту кодировки можно использовать предположение о существовании «группового эксперта» [4, с. 58], который определяет общие нормы поведения, принятые именно в исследуемой группе. С нашей точки зрения, в соответствии с определением эмоционального интеллекта, подобное объяснение

согласуется с принятым в научном сообществе взглядом на роль эмоционального интеллекта в жизни человека.

*Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (TSI) предназначен для диагностики 3 комплексов способностей, а также кратковременной памяти (субтест 9 «ME»): комплекс вербальных субтестов (субтесты 1-4 – «LS», «GE», «AN» и «KL», – где «GE» и «KL» предназначены для определения комплекса теоретических, а «LS» и «AN» – практических способностей), предполагающий общую способность оперировать словами как сигналами и символами; комплекс математических субтестов (5 «RA» и 6 «ZR»), предполагающий способности в области практической математики и программирования; комплекс конструктивных субтестов (7 «FS» и 8 «WU»), предполагающий развитые конструктивные (пространственные) способности теоретического и практического плана [2].*

В результате проведенного исследования обнаружено, что социальный интеллект студентов физико-математического факультета и института психологии находится в пределах нормы ( $m=30,71,0$ ;  $s=5,72$  и  $m=30,87$ ;  $s=6,72$  соответственно) согласно уровням, установленным для белорусской выборки [5] (таблица 1).

Таблица 1 – Средние значения социального интеллекта студентов физико-математического факультета и института психологии

|           | Физ.-матем факультет |          |         | Институт психологии |          |         |
|-----------|----------------------|----------|---------|---------------------|----------|---------|
|           | m                    | std. dev | Уровень | m                   | std. dev | Уровень |
| <b>S1</b> | 9,98                 | 2,67     | Средний | 9,87                | 2,32     | Средний |
| <b>S2</b> | 8,21                 | 1,97     | Средний | 7,83                | 2,34     | Средний |
| <b>S3</b> | 6,58                 | 2,29     | Низкий  | 7,00                | 2,68     | Низкий  |
| <b>S4</b> | 5,94                 | 1,73     | Средний | 6,17                | 2,09     | Средний |
| <b>КО</b> | 30,71                | 5,72     | Средний | 30,87               | 6,72     | Средний |

*Уровни развития способностей у студентов обоих факультетов одинаковы. Так, способности к познанию результатов (S1), классов (S2), а также систем и дополнительно результатов и элементов (S4) поведения соответствуют среднему уровню, в то время как уровень способности к познанию преобразований и дополнительно отношений поведения (S3) является низким.*

*У студентов физико-математического факультета способности к познанию результатов и классов поведения развиты несколько лучше ( $m_{S1}=9,98$  и  $m_{S2}=8,21$ ), чем у студентов института психологии ( $m_{S1}=9,87$  и  $m_{S2}=7,83$ ). Показатели развития способностей к познанию преобразований (и дополнительно отношений поведения) и познанию систем (и дополнительно результатов и элементов поведения), а также показатель социального интеллекта в целом у студентов-психологов выше, чем у студентов-математиков ( $m_{S3}=7,00$ ;  $m_{S4}=6,17$  и  $m_{S3}=6,58$ ;  $m_{S4}=5,94$  соответственно). Тем не менее, эти различия не являются значимыми, что подтверждается проведенным нами дисперсионным анализом, который показал, что уровень социального интеллекта не зависит от специальности испытуемых ( $F(1, 86)=0,00023$ ,  $p=0,988$ ).*

*Расчет уровней развития эмоционального интеллекта и его компонентов согласно MSCEIT v 2.0 студентов с учетом их пола представлен в таблице 2.*

Таблица 2 – Показатели эмоционального интеллекта студентов физико-математического факультета и института психологии

|            | Физико-матем. факультет |       |         |       | Институт психологии |       |         |       |
|------------|-------------------------|-------|---------|-------|---------------------|-------|---------|-------|
|            | Женщины                 |       | Мужчины |       | Женщины             |       | Мужчины |       |
|            | m                       | Ур-нь | m       | Ур-нь | m                   | Ур-нь | m       | Ур-нь |
| <b>ИЭ</b>  | 0,394                   | Сред. | 0,398   | Сред. | 0,407               | Сред. | 0,381   | Сред. |
| <b>ФМ</b>  | 0,400                   | Выс.  | 0,367   | Сред. | 0,401               | Выс.  | 0,368   | Сред. |
| <b>ПАЭ</b> | 0,475                   | Сред. | 0,450   | Сред. | 0,423               | Низк. | 0,387   | Низк. |
| <b>СУЭ</b> | 0,309                   | Сред. | 0,293   | Сред. | 0,370               | Выс.  | 0,321   | Сред. |
| <b>EQ</b>  | 0,395                   | Сред. | 0,377   | Сред. | 0,400               | Сред. | 0,364   | Сред. |

Общий уровень эмоционального интеллекта студентов (в независимости от специальности и пола) является средним. Уровни способностей к пониманию эмоций и к фасилитации мышления с помощью эмоций у студентов также не различаются относительно пола и специальности. Для студенток – это средний (ПЭ) и высокий(ФМ) уровень соответственно. При этом у студенток института психологии показатели по этим компонентам несколько выше. Для студентов характерен средний уровень двух способностей: математики лучше понимают эмоции, в то время как психологи лучше используют эмоции для повышения эффективности мышления. Развитие способности к пониманию и анализу эмоций соответствует норме у студентов физико-математического факультета обоих полов, а у студентов института психологии, как у девушек, так и юношей, она находится на низком уровне. Дисперсионный анализ не показал различий в уровне эмоционального интеллекта студентов разных специальностей ( $F(1, 100)=0,03414, p=0,85379$ ).

Исследование общего интеллекта испытуемых показало, что его уровень у студентов-математиков и студентов-психологов является средним ( $m=96,42, s=17,09$  и  $m=83,09, s=20,51$ ) (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели общего интеллекта студентов физико-математического факультета и института психологии

|           | Физ.-матем. факультет |         |          | Институт психологии |         |          |
|-----------|-----------------------|---------|----------|---------------------|---------|----------|
|           | m                     | Уровень | std. dev | m                   | Уровень | std. dev |
| <b>LS</b> | 12,59                 | Средний | 3,05     | 12,07               | Средний | 2,72     |
| <b>GE</b> | 11,91                 | Средний | 2,53     | 11,18               | Средний | 2,19     |
| <b>AN</b> | 10,49                 | Средний | 3,34     | 8,82                | Средний | 3,46     |
| <b>KL</b> | 8,53                  | Средний | 2,16     | 7,94                | Средний | 2,49     |
| <b>RA</b> | 9,32                  | Средний | 3,17     | 6,88                | Средний | 4,51     |
| <b>ZR</b> | 10,19                 | Средний | 3,89     | 7,48                | Средний | 4,31     |
| <b>FS</b> | 11,48                 | Средний | 2,83     | 10,70               | Средний | 4,19     |
| <b>WU</b> | 7,36                  | Средний | 3,71     | 7,06                | Средний | 3,88     |
| <b>ME</b> | 15,48                 | Средний | 3,96     | 12,24               | Средний | 5,82     |
| <b>IQ</b> | 96,42                 | Средний | 17,09    | 83,09               | Средний | 20,51    |



*Итак, уровень развития всех способностей и уровень общего интеллекта в целом у студентов обеих специальностей находится в пределах нормы, тем не менее студенты физико-математического факультета продемонстрировали более высокие показатели по всем субтестам, чем студенты института психологии. Кроме того, показатели общего интеллекта у математиков на 13 пунктов выше, чем у психологов. Данное различие согласно дисперсионному анализу является значимым ( $F(1, 135)=12,536, p<0,001$ ): уровень общего интеллекта у студентов-математиков в среднем выше, чем у студентов-психологов.*

*Дисперсионный анализ выявил, что эмоциональный интеллект оказывает значимое влияние на уровни различных видов интеллектов у студентов обеих специальностей, в то время как уровень общего интеллекта не играет определяющей роли ни в одном случае. Так, чем выше уровень эмоционального интеллекта у студентов-психологов, тем выше у них и уровень общего интеллекта ( $F(1, 12)=10,186; p<0,008$ ). У студентов-математиков же от уровня эмоционального интеллекта зависит только уровень социального ( $F(2, 45)=6,6366, p<0,003$ ) интеллекта. Кроме того, уровень социального интеллекта обучающихся по физико-математической специальности оказывает значимое влияние на их уровень эмоционального интеллекта ( $F(2, 49)=3,4924, p=0,038$ ). Зависимости здесь тоже прямо пропорциональны. Влияние переменных эмоционального интеллекта, выявленное у студентов физико-математического факультета более очевидно, чем у студентов института психологии. Это может быть связано с выбранной профессией: психологи по роду своей деятельности должны чаще использовать эмоциональный интеллект в решении рабочих задач.*

*Для анализа связей между переменными мы использовали факторный анализ по методу главных компонент с последующим вращением Варимакс. В качестве переменных были использованы показатели, полученные по всем трем методикам. В результате факторного анализа данных студентов физико-математического факультета было выделено 5 факторов, которые объясняют 64% общей дисперсии (таблица 4).*

*Достаточно четко прослеживается дифференциация всех трех видов интеллекта. Так, 1 фактор представлен преимущественно субтестами МИСИ и композитной оценкой (0,47 – 0,95), что позволяет говорить о том, что он характеризует именно социальный интеллект респондентов. В данный фактор также вошел субтест «KL» TSI, диагностирующий абстрактное мышление.*

*Во второй фактор, который, с нашей точки зрения, описывает академический интеллект испытуемых, с наибольшими нагрузками вошли субтесты TSI, определяющие комплексы математических и конструктивных способностей (0,53 – 0,77), а также субтест «LS» (0,41), диагностирующий эрудицию и, собственно, уровень общего интеллекта (0,89). Примечательно, что последний показатель не вошел значимо ни в один другой фактор, что позволяет предположить, что академический интеллект студентов определяется, прежде всего, их математическими и конструктивными способностями.*

Таблица 4. – Факторные нагрузки показателей различных видов интеллекта студентов физико-математического факультета

| Переменные             |     | F1          | F2          | F3          | F4           | F5          |
|------------------------|-----|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| Общий интеллект        | LS  | 0,26        | <b>0,41</b> | 0,31        | -0,09        | 0,30        |
|                        | GE  | -0,22       | 0,24        | <b>0,57</b> | -0,16        | 0,06        |
|                        | AN  | -0,09       | 0,34        | 0,10        | 0,12         | <b>0,73</b> |
|                        | KL  | <b>0,39</b> | 0,31        | 0,18        | 0,21         | <b>0,39</b> |
|                        | RA  | -0,02       | <b>0,53</b> | -0,09       | -0,42        | 0,16        |
|                        | ZR  | 0,17        | <b>0,77</b> | 0,16        | -0,06        | -0,17       |
|                        | FS  | -0,28       | <b>0,73</b> | -0,17       | 0,23         | 0,08        |
|                        | WU  | 0,01        | <b>0,67</b> | -0,08       | -0,06        | -0,02       |
|                        | ME  | 0,16        | 0,17        | 0,13        | <b>-0,82</b> | -0,13       |
|                        | IQ  | 0,07        | <b>0,89</b> | 0,21        | -0,25        | 0,26        |
| Соц-ный интеллект      | S1  | <b>0,52</b> | 0,20        | 0,25        | 0,02         | -0,39       |
|                        | S2  | <b>0,68</b> | -0,25       | 0,08        | 0,29         | 0,02        |
|                        | S3  | <b>0,68</b> | -0,04       | 0,02        | -0,29        | 0,55        |
|                        | S4  | <b>0,47</b> | 0,29        | 0,12        | 0,15         | -0,26       |
|                        | КО  | <b>0,95</b> | 0,08        | 0,20        | 0,05         | -0,05       |
| Эмоц-ный интеллект     | ИЭ  | 0,36        | -0,05       | 0,25        | <b>0,78</b>  | -0,10       |
|                        | ФМ  | 0,14        | -0,13       | <b>0,75</b> | -0,11        | 0,01        |
|                        | ПАЭ | 0,09        | 0,12        | <b>0,75</b> | -0,10        | -0,06       |
|                        | СУЭ | 0,08        | 0,23        | <b>0,60</b> | 0,07         | 0,27        |
|                        | EQ  | 0,25        | 0,06        | <b>0,92</b> | 0,20         | 0,03        |
| <b>% объясн. дисп.</b> |     | <b>15</b>   | <b>17</b>   | <b>15</b>   | <b>10</b>    | <b>8</b>    |

Третий фактор представлен способностями к фасилитации мышления с помощью эмоций (0,75), к пониманию и анализу эмоций (0,75) и к сознательному управлению эмоциями (0,60), а также общим уровнем эмоционального интеллекта (0,92). Помимо компонентов эмоционального интеллекта в этот фактор вошел субтест «GE» TSI (0,57). Можно предположить, что студенты физико-математического факультета при решении задач, связанных с применением эмоционального интеллекта, используют также и способность к выделению общих признаков и свойств предметов и явлений (GE).

В четвертый и пятый факторы вошли лишь по две переменные, что не позволяет в полной мере определить сущность характеристик, которые они представляют. Тем не менее, важно отметить, что все эти переменные входят в другие три фактора. Так, показатели способности к идентификации эмоций представлены, помимо четвертого (0,78), в первом факторе (0,36). Подобная же ситуация и с показателями способности к обобщению, диагностируемой субтестом «AN» TSI, которые входят с сильной нагрузкой в пятый фактор (0,73) и с крайне слабой во второй (0,34). Показатели субтеста «KL» TSI, направленного на измерение способности к абстрактному мышлению, представлены в трех факторах (0,31 – 0,39). Наконец, переменная кратковре-

менной памяти, определяющаяся субтестом «ME» TSI, вошла только в четвертый фактор, к тому же она единственная получила отрицательную факторную нагрузку. Таким образом, переменные, вошедшие в четвертый и пятый факторы, представлены достаточно бессистемно. Можно предположить, что способности, которые они диагностируют (способность к обобщению – «AN», способности к абстрактному мышлению – «KL», способность к идентификации эмоций и кратковременная память – «ME»), не являются значимыми при актуализации социального, эмоционального и общего интеллектов студентов физико-математического факультета в отличие от других интеллектуальных способностей.

*Факторный анализ переменных студентов института психологии показал более ясную дифференциацию разных видов интеллекта. Так, было выявлено 3 фактора, объясняющих 65 % общей дисперсии (таблица 5).*

Таблица 5. – Факторные нагрузки показателей различных видов интеллекта студентов института психологии

| Переменные                     |     | F1          | F2          | F3          |
|--------------------------------|-----|-------------|-------------|-------------|
| Общий интеллект                | LS  | 0,30        | 0,41        | <b>0,68</b> |
|                                | GE  | <b>0,64</b> | 0,32        | 0,34        |
|                                | AN  | 0,40        | 0,00        | <b>0,44</b> |
|                                | KL  | <b>0,61</b> | 0,33        | 0,44        |
|                                | RA  | -0,10       | <b>0,79</b> | 0,25        |
|                                | ZR  | -0,20       | <b>0,93</b> | 0,04        |
|                                | FS  | 0,33        | <b>0,75</b> | -0,02       |
|                                | WU  | 0,13        | <b>0,87</b> | 0,02        |
|                                | ME  | <b>0,61</b> | 0,48        | 0,13        |
|                                | IQ  | 0,43        | <b>0,81</b> | 0,35        |
| Соц-ный ин-теллект             | S1  | <b>0,67</b> | 0,04        | 0,08        |
|                                | S2  | <b>0,67</b> | -0,03       | 0,08        |
|                                | S3  | 0,24        | -0,16       | 0,19        |
|                                | S4  | <b>0,69</b> | 0,07        | -0,05       |
|                                | КО  | <b>0,91</b> | -0,05       | 0,14        |
| Эмоц-ный ин-теллект            | ИЭ  | 0,27        | -0,48       | <b>0,49</b> |
|                                | ФМ  | 0,21        | 0,04        | <b>0,85</b> |
|                                | ПАЭ | -0,36       | 0,26        | <b>0,79</b> |
|                                | СУЭ | 0,45        | 0,17        | <b>0,63</b> |
|                                | EQ  | 0,12        | 0,03        | <b>0,98</b> |
| <b>% объясненной дисперсии</b> |     | <b>22</b>   | <b>22</b>   | <b>21</b>   |

*Каждый из трех, выделенных факторов, с нашей точки зрения, описывает отдельный вид интеллекта. Вторым фактором, характеризующим общий интеллект студентов, по своей структуре очень похож на второй же фактор у студентов физико-математического факультета: в него вошли показатели субтестов «RA» (0,79), «ZR» (0,93), «FS» (0,75) и «WU» (0,87) TSI, описывающие комплексы математических и конструктивных способностей, и показатель общего интеллекта (0,81). Единственное, важное, по нашему мнению, отличие данного фактора у студентов-психологов от аналогичного фактора у студентов-математиков в том, что показатель общего интеллекта, хотя и слабо, но все же значимо, вошел в первый (0,43) и третий (0,35) факторы, характеризующие социальный и эмоциональный интеллект соответственно. Подобная структура факторной матрицы может указывать на некоторую связь академического и неакадемического интеллекта студентов института психологии.*

В первый фактор вошли показатели субтестов МИСИ (кроме S3), композитная оценка (0,67 – 0,91) и субтесты «ME» (0,61), «GE» (0,64) и «KL» (0,61) TSI. Третий фактор представлен показателями компонентов эмоционального интеллекта и его общим показателем (0,49 – 0,98), а также показателями субтестов «LS» (0,68) и «AN» (0,44) TSI. Факторный анализ указывает на взаимосвязь неакадемического и вербального интеллектов, так как субтесты «LS», «GE», «AN» и «KL» TSI диагностируют именно комплекс вербальных интеллектуальных способностей, что, в целом, неудивительно, поскольку и в МИСИ, и в MSCEIT v 2.0 присутствуют разделы с заданиями вербального характера. *Можно предположить, что в социальный интеллект студентов-психологов вовлечены способности более абстрактного, теоретического плана (субтесты «GE» и «KL» TSI), а в эмоциональный – практические способности, требующиеся для выполнения конкретных задач (субтесты «LS» и «AN» TSI).*

*Возможно, актуализация социального интеллекта в большей мере, чем актуализация эмоционального интеллекта, требует отвлечения, абстрагирования от собственного «я» (собственных чувств, желаний, привычек) в пользу «я» коллективного.*

## **Выводы**

*Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что все три вида интеллекта студентов обеих специальностей находятся в пределах нормы.*

*Несмотря на это, уровень общего интеллекта студентов физико-математического факультета значимо выше, чем студентов института психологии.*

Уровень эмоционального интеллекта оказывает прямо пропорциональное влияние на уровень общего интеллекта у студентов-психологов и социального интеллекта у математиков. Кроме того, чем выше социальный ин-

теллект студентов физико-математического факультета, тем выше у них и эмоциональный интеллект.

*Также, в результате факторного анализа наглядно прослеживается дифференциация социального, эмоционального и общего интеллектов студентов обеих специальностей. Статистическая обработка данных позволяет говорить о связи неакадемических форм интеллекта с вербальными способностями: для студентов-психологов – в большей степени чем, для студентов-математиков. Можно предположить, что более весомый вклад в общий интеллект студентов вносит комплекс математических и конструктивных способностей.*

### ***Литература:***

1. Александров, А. А. Психодиагностика и психокоррекция / А. А. Александров. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
2. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
3. Михайлова, Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: руководство пользователя / Е.С. Михайлова. – 2-е изд. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999. – 56 с.
4. Сергиенко, Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0). Руководство / Е.А Сергиенко, И.И Ветрова. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с.
5. Социальный интеллект: Проблемы исследования и диагностики: учеб. метод. пособие; под. ред. А.П. Лобанова. – Мн.: БГПУ, 2003. – 46 с.
6. Carroll, J. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies / J. Carroll. – New York: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1993. 819 p.
7. Guilford, J. P. The analysis of intelligence / J. P. Guilford – New York.: McGraw-Hill, 1971. – 512 p.
8. Mayer, J. Emotional Intelligence / J. Mayer, P. Salovey // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – № 9. – P. 185–211.
9. McGrew, K. A Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities: Past, Present and Future [Electronic resource]. – In.: Flanagan, 2005. – Mode of access: <http://www.iapsych.com/chcv2.pdf>. – Date of access: 10.09.2017.

## **10. Ситуационная обусловленность и неотстраненность как критерии неакадемических интеллектов**

*А.П.Лобанов, Н.В.Дроздова*

*«Привязанность сознания к исторической эпохе не отрицает его опережающего характера, на базе которого и реализуется управление будущим – главная миссия интеллекта»*

*А.И. Субетто*

### **Парадигма познания интеллекта. «СНС-таксономия»**

*На визитной карточке любого представителя нашего биологического вида, в зависимости от его амбиций и самооценки, можно прочесть два (Homo Sapiens) или три (Homo Sapiens Sapiens) ветхозаветных слова. Каждый из нас – не просто человек, а человек разумный, априори наделенный интеллектом. И это несмотря на то, что время от времени некоторые выдающиеся умы бросают вызов человеческой природе, сомневаются в его разумности или даже человечности.*

Согласно философской традиции, интеллект един в трех лицах: здравый смысл, рассудок и разум. Здравый смысл – это та часть интеллекта, которая восходит к обыденному знанию и житейской смекалке. Рассудок принято отождествлять с формально-логическим мышлением, разум – со способностью к творчеству и интуицией. При этом о первом компоненте интеллектуальной триады современные философы стараются не вспоминать, преуменьшая заслуги второго компонента как оператора готовых знаний (низшей способности) и преувеличивая созидательную роль его третьего компонента (высшей интеллектуальной способности) [4]. *Необходимо также упомянуть, что имя научному конструкту дал римский философ и оратор Цицерон: он перевел греческое слово «нус» (ум) на божественную латынь – intelligentia (способность понимать). В целом, предназначение философов – заварить кашу, расхлебывать которую, как правило, предстоит представителям частных наук.*

Психологическая наука уже более чем сто лет предпринимает попытки операционализировать понятие интеллекта, наполнить его конкретным содержанием. По мнению Г. Ю. Айзенка, чтобы решить эту глобальную задачу, необходимо определить, что есть интеллект, предложить его парадигму и разработать психологическую теорию интеллекта [1].

*Начнем с парадигмы. В настоящее время в психологии интеллекта их три:*

- врожденных способностей (Гальтона – Спирмена),*
- приобретенных способностей (А. Бине)*
- и ментального опыта (К. Оутли, Р. Стернберг, М. А. Холодная).*

*По умолчанию общепринятой теорией интеллекта является факторно-аналитическая теория когнитивных способностей, или «СНС-таксономия» (по первым английским буквам фамилий: Р. Кеттелл, Дж. Хорн и Дж. Кэрролл). Теория объединила две линии в исследовании интеллекта: Ч. Спирмена и Л. Терстоуна. Как известно, Ч. Спирмен признавал наличие общего интеллекта (g-фактора). Напротив, Л. Терстоун пришел к отрицанию фактора g и обосновал наличие независимых групп факторов – первичных умственных способностей. Исключение из правил гласит – даже параллельные линии могут пересекаться. Таким образом, СНС-таксономия успешно интегрировала обе парадигмы способностей и частично включила в свою структуру ментальный опыт.*

Такой подход позволил Дж. Кэрроллу предложить определение интеллекта как общей когнитивной способности, проявляющейся в умении рассуждать, решать вербальные, математические и пространственные задачи, быстро обучаться и усваивать большое количество знаний [9]. Затем Л. Gottfredson сформулировать его расширенное понимание как общей умственной способности, которая включает возможность рассуждать, планировать, решать проблемы, мыслить абстрактно, постигать сложные идеи, быстро учиться и учиться на основании опыта [10]. *Определение Л. Готтфредсон выводит понятие интеллекта за узко очерченные границы его академического содержания. В результате де-факто произошло размывание античной интеллектуальной триады и опровержение постулатов Ч. Спирмена о запрете маргинальных браков интеллекта с другими неинтеллектуальными качествами личности.*

Классическим примером является *триархическая теория успешного интеллекта Р. Стернберга, основанная на динамическом взаимодействии аналитических, творческих и практических способностей* [8], в силуэтах которых легко можно разглядеть все тот же рассудок, разум и здравый смысл. *Утратившие свою теоретическую респектабельность философские концепты разум и рассудок* [3], уступили место академическому (аналитико-синтетическому мышлению) и креативному интеллекту и решению практических задач, экзаменуемых их на аттестат зрелости. *Полное торжество прагматики и протестантской этики.*

### ***Альтернативное направление***

*Альтернативное направление обрело свою почву среди ученых, которые не смогли, по тем или иным причинам, преодолеть притяжение старых научных школ, в русле которых они сформировались, и принять методологию когнитивной психологии. В результате их модели интеллекта возникали на стыке когнитивизма и бихевиоральной психологии, когнитивизма и психоанализа, когнитивизма и гуманистической психологии. Другими словами, если человек есть его мышление и поведение, то и его интеллект вряд ли встречается в чистом виде как академический интеллект, чаще это небога-*

шенная руда, содержащая вкрапления личностных качеств. *В обыденной жизни и практической деятельности люди склонны руководствоваться житейским (практическим) умом или здравым смыслом. Все такого рода неакадемические интеллекты Р. Стернберг обозначает термином «практический интеллект», включая социальный, эмоциональный и иже им интеллекты [8].*

Так, представитель линии Ч. Спирмена американский психолог-бихевиорист Дж. Гилфорд включает в структуру общего интеллекта поведение и на пересечении трех граней параллелепипеда (содержание, операции, результаты) локализует социальный интеллект. Напротив, сторонник линии Л. Терстоуна – Г. Гарднер – проводит ревизию основных групп факторов за счет музыкального, межличностного и внутриличностного интеллектов. *Даже мудрый Дж. Кэрролл, соединивший названные выше линии исследования интеллекта в его иерархической факторно-аналитической теории, не устоял перед искушением и присвоил компетентности статус когнитивной способности.* Кажется, рост популяции неакадемических интеллектов уже не остановить: эмоциональный, оперативный, этический, уважительный... Однако все они с удивительным постоянством не желали коррелировать с общим интеллектом, получая удовольствие от эйфории сепаратизма.

### ***Виды интеллекта***

*И вот вполне ожидаемо прозвучал резонный вопрос: «интеллект ли социальный интеллект? Объект оказывается достаточно странным – не вполне ясным в плане измерения, не очень хорошо коррелирующим с общим интеллектом, а кроме того, обнаруживающим такие связи с личностью, что возникает подозрение – может это вовсе не интеллект, а какое-то особое личностное свойство» [2, с. 63] (выдел. ред). Впрочем, одним из первых проблему интеллектуализации личности и ее отношений с окружающими поднял Г. Оллпорт. По его мнению, «люди не просто приспосабливаются к окружающей среде, но и осмысливают её и взаимодействуют с ней таким образом, что окружающая среда вынуждена приспосабливаться к ним» [7, с. 819]. В этом смысле одновекторной иллюстрацией высказывания могут служить слова из песни «Машины времени»: не стоит нам прогибаться под изменчивый мир, пусть лучше он прогнется под нас». Море экспрессии и полная неспособность к адаптации. Стопроцентное попадание: «Площадь» воспринимает исключительно простые решения. Мы полагаем, что исследования Г. Оллпорта, также, как и когнитивных стилей (когнитивно-личностного конструкта), оказали значительное влияние на психологию неакадемического (практического) интеллекта.*

*Г. Оллпорт выделил восемь качеств, которые определяют зрелость личности и успешность взаимодействия с другими людьми [6]. Они имеют или непосредственное отношение к интеллекту или несут на себе печать взаимоотношения с ним. С точки зрения понимания личностного компонента*



практического интеллекта / интеллектов, представляет интерес сравнительный анализ качеств личности Г. Оллпорта и признанных научным сообществом неакадемических интеллектов (Таблица).

Таблица – Соотношение качеств личности и неакадемических интеллектов

| <i>Качество личности</i>                     | <i>Краткая характеристика</i>   | <i>Вид интеллекта</i>                           |
|--|---|---|
| Интеллект (Intelligence)                     | общая способность понимать и оценивать поведение и внутренние состояния людей   | общий, академический, формально-логический      |
| Опыт (Experience)                            | навыки взаимодействия в различных контекстах, житейские обобщения и интуитивное понимание   | познание результатов поведения, конкретный      |
| Сходство (Similarity)                        | способность к познанию, оценке и пониманию другого на основе знания себя  | познание классов поведения                      |
| Социальный интеллект (Social Intelligence)   | социальное приспособление, способность высказывать быстрые, почти автоматические, суждения о других людях                                     | социальный, межличностный                       |
| Глубокое понимание себя (Insight)            | адекватное понимание собственной природы, проекция и ценностные суждения о других   | рефлексивный, внутриличностный                  |
| Сложность (Complexity)                       | конгруэнтность культурного и личностного развития как основа понимания другого человека, включая реструктурирование его личности или внушение | культурный, познание систем поведения           |
| Отстраненность (Detachment)                  | способность к отвлеченному и беспристрастному пониманию и оценке, непредвзятый взгляд и независимость от эмоциональных отношений              | межличностный                                   |
| Эстетические склонности (Aesthetic Attitude) | проникновение во внутренний мир другого, понимание и познание гармонии его души, уникальности и уравновешенности личностных структур          | экзистенциальный, респектологический, этический |

В целом система теоретизирования Г. Оллпорта содержит два компонента: общий интеллект (*Intelligence*) и интеллектуально-личностные конструкты. Последние конструкты недостаточно дифференцированы и операционализированы, однако все они базируются на зависимости от контекста

(или ситуации, в которой разворачивается их функционирование) и их носителей отличает конкретность решения проблем, эксплицитный характер практического ума и имплицитный (латентный) характер участия абстрактного интеллекта.

*Впрочем, как утверждает Л. Готтфредсон, общий интеллект – очень практическая способность, которая повышает производительность и благополучие человека в четырех сферах повседневной жизни: работа, ежедневное самообслуживание, хронические болезни и несчастные случаи. По ее мнению, практическая ценность общего интеллекта возникает из пяти хорошо документированных фактов. Первое, все умственные тесты измеряют в основном одно и то же. Во-вторых, будучи настолько общим по охвату задач, он представляет собой набор общих навыков мышления. Больше всего с высоким интеллектом связано быстрое и эффективное обучение, разумное рассуждение, абстрактное мышление и решение новых проблем. В-третьих, лица, которые являются неэффективными учащимися, мыслителями и решателями проблем в неакадемических условиях, испытывают трудности с процветанием в современной экономике и предотвращением хронических заболеваний и случайных травм [11]. Кроме того, как мы констатировали в одной из наших публикаций [5], интеллект остаётся интеллектом, даже если это естественный, искусственный или гибридный разум.*

Личностные черты, конечно же, могут быть более важными, чем общий интеллект в строго социально-эмоциональных контекстах, но такие атрибуты, как правило, вносят гораздо меньший вклад в выполнение инструментальных задач в школе, на рабочих местах и в повседневной жизни. *Неакадемические интеллекты, в конечном счете, представляют собой преломление общего интеллекта через призму индивидуума, решающего конкретную задачу в конкретных условиях не отстраненно от влияния неинтеллектуальных качеств его личности.*

## ***Заключение***

Таким образом, специалистам в области неакадемического интеллекта предстоит решить дилемму: сохранить за ним статус, хотя и не классического, но интеллекта, интерпретируя как способность, или причислить к лику очередных черт личности, или в качестве компромисса – объявить когнитивным (личностным) стилем.

## ***Литература:***

1. Айзенк, Г. Природа интеллекта. Битва за разум / Г. Айзенк, Л. Кэмин // Психология паранормального / Г. Айзенк. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 389–640.
2. Белова, С.С. Социальный интеллект: от измерения к теории / С.С. Белова, Д.В. Ушаков // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия Е «Педагогические науки». – 2017. – № 7. – С. 63–68.

3. Канке, В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь / В.А. Канке. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2009. – 328 с.
4. Лобанов, А.П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход / А.П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2010. – 288 с.
5. Лобанов, А.П. Интеллект как *raison d'être* человеческой цивилизации / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, А.В. Воронова // Ноосферизм – новый путь развития: коллективная научная монография. В 2-х кн. / Под науч. ред. Г.М. Иманова, А.А. Горбунова. – СПб.: Астерион, 2017. – Кн. 1. – С. 222–229.
6. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: Ювента, Ин-т Тренинга, 1999. – 256 с.
7. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения // Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 864 с.
8. Штернберг Р.Дж. Интеллект, приносящий успех / Р.Дж. Штернберг. – Минск: ООО «Попурри», 2000. – 368 с.
9. Carroll, J.V. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies / J.V. Carroll. – N. Y.: Academic Press, 1993. – 819 p.
10. Gottfredson, L.S. Mainstream Science on Intelligence: An Editorial with 52 Signatories, History, and Bibliography / L.S. Gottfredson // Intelligence. – V. 24. – № 1. – 1997. – P. 13–23.
11. Gottfredson, L.S. Life, Death, and Intelligence / L.S. Gottfredson // Journal of Cognitive Education and Psychology. – 2004. – Vol. 4. № 1. – P. 23–46.

# 11. Христос как Учитель

Б.К.Коломиец

*«Исследуйте Писания, ибо вы думаете чрез них иметь жизнь вечную, а они свидетельствуют о Мне»*

*[Иоанн. 5,39].*

## Введение

С середины XX века человечество вступило в принципиально новый цикл глобальной интеллектуализации, включающей компьютеризацию, информатизацию и создание Интернета. Этот цикл не имеет аналога в прежней истории человечества, как по содержанию, так и по своим результатам и последствиям.

Основным содержанием глобальной интеллектуализации во всех сферах и видах ментальной, умственной составляющей интеллектуальной деятельности становится творение нового для человечества виртуального мира и творчество в нем:

- *формализация и перераспределение операций и функций между людьми и компьютерами, уступая место компьютерным программам, от простых к сложным функциям интеллектуальной деятельности;*
- *последовательное перенесение ее в виртуальные миры, осуществление деятельности людей в традиционно-материальном и в виртуально-компьютерном все более сложных (многомерных – «матричных») мирах, в системах человеко-машинных гибридных индивидуальных и сетевых интеллектов;*
- *создание новых видов интеллекта – искусственных (ИИ), гибридных и их носителей – от электронных в современных компьютерах, до квантовых и т.д. – в будущем. Для сотен миллионов людей и их сообществ реальным становится то, что в начале XX века не могли придумать даже фантасты: приобщение к их захватывающему своими горизонтами и возможностями обучению и творчеству индивидуальному и в глобальных коммуникационных сетях, решению локальных и глобальных проблем в результате доступа к растущим объемам информации, усиления своих ментальных возможностей и т.д.!*

*Однако, интеллектуализация, как и любой другой стихийный глобальный процесс в современном конкурентном мире не может быть не противоречивым. Фактически направляемое и стимулируемое, как и прежде, стихией потребления, интересами рынков, экономической и политической конкуренции, создание все новых систем ИИ, аватаров и роботов с ИИ усиливает ментально-прагматическую, но не духовно-нравственную составляющую*

*интеллекта людей и их конкурирующих сообществ.* Эти составляющие и факторы интеллектуализации, пока не исследуемые системно наукой, интенсифицируя, усложняя и ускоряя все процессы глобализации и конкуренции, делают дальнейшее развитие человечества все менее устойчивым, прогнозируемым и контролируемым его совокупным интеллектом.

Ведь ИИ – только сначала будут послушным оружием конкуренции людей, стран в системах гибридных интеллектов. Но ситуация начнет кардинально меняться и становиться опасной и уже неуправляемой через 10 - 15 с появлением новых относительно простых, *примитивных ИИ (не обладающих потенциальными возможностями человеческого духа, нравственности, культуры) и их сообществ*, но интеллектуально автономных, способных к конкуренции с людьми и их сообществами в инженерии и менеджменте, в военной и экономической сферах. В дальнейшем, быстро обучаясь, они обретут собственные цели и станут субъектами все более успешной борьбы, в том числе политической, с помощью рефлексивного и прочего управления людьми!

Мы уже привыкли «сосуществовать» с опасностями таких глобальных катаклизмов, как ядерная, бактериологическая, биологическая войны, экологическое отравление природы и т.д., наверное потому, что срок реализации каждого из них не определен и пока еще зависит от нас – людей, поэтому отодвигается в неопределенное будущее, в котором мы надеемся научиться уменьшать вероятность его реализации.

*Но время взрыва неуправляемых интеллектуально-информационных процессов со всеми вышеприведенными последствиями определено исследованиями и устройством современного мира достаточно точно: середина XXI века!* Мы же продолжаем строить все долгосрочные проекты, города, церкви и т.д. исходя из того, что всем этим будет продолжать заниматься, развивать мировое сообщество людей – биологических носителей разума!

***Перед нами формируется вероятно возможный исторический факт:*** нашему поколению с его проблемами, сложившейся нравственностью, ментальностью *без обращения к Внешнему Разуму ни сейчас, ни в будущем, ни на Земле, ни в Космосе ничего оптимистичного не светит!* Даже если нам удастся временно стабилизировать многополюсный мир без войн! *В значительной степени потому, что, дойдя (или стихийно «докатившись») до возможности и вынужденной необходимости ускоренно воспроизводить и развивать качественно и количественно свой интеллект, мы осуществляем это не так, как было заложено в нас Богом и природой, а, в основном, по своему «образу и подобию», диктуемых логикой и нравственностью политического и экономического рынков, конкуренции. Мы сами – с таким «разумом» – неспособны предотвратить этот факт!*

В обоснование этих утверждений автор предлагает свое исследование одной из важнейших составляющих Педагогической системы Иисуса Христа.

## *Чему учит воскресение Христа?*

*Одно из самых драматических и, одновременно, – ключевых событий в реализации Божьей Воли или Божьего Проекта, Плана спасения нас – людей – добровольная смерть Христа и Его воскресение. В Библии этому событию уделяется особое внимание. Ему посвящено множество произведений искусства и литературы, исследований и трактовок разных авторов, потрясенных величием и красотой этой кульминации в земной жизни Христа. Имея в виду особое место этого события в образе Учителя, в Его Учении, в жизни и деятельности всей Христианской Церкви и даже Человечества – его ближайшего и отдаленного будущего, его многогранность, многофункциональность и исключительную сложность для понимания, представляется важным снова и снова пытаться, в силу наших всегда ограниченных возможностей, анализировать и осмысливать себе хотя бы часть этих граней, их взаимосвязей между собой. Как представляется автору, распятие, смерть и воскресение Христа направлены на достижение целой совокупности взаимосвязанных целей.*

Дать очевидное подтверждение, доказательство Божественного происхождения Христа, Его непостижимой для людей силы и возможностей (до этого демонстрировавшиеся Его Учением, Его чудесами – знамениями Его возможностей, недоступных людям).

*Утвердить на Его собственном примере новый идеал силы духа и разума, представленных в Нем на Земле как в Бого – Человеке, – Идеал гармонии силы и кротости.*

Продемонстрировать свою любовь к людям, великодушие и благородство: едиnorodный Сын Бога позволяет оскорблять, бить и затем распять себя примитивным человекоподобным животным в образе людей, которых он, при желании, может превратить в пыль, в пепел. Но Он добровольно, по собственному плану позволяет им все это проделать над собой, чтобы этой жертвой открыть всем другим – способным к очищению и верующим в Него людям путь к спасению их душ, чтобы Его Воля, Его Проект воплощался в жизнь. И при этом ни одного презрительного слова или оскорбления своим палачам и предателям, а только сострадание им, оказавшимся во власти зла и загубившим свою душу и жизнь.

*Распятый на кресте Христос, которого верующие видят в храмах, на иконах и на своих крестиках каждый день – это не какой то символ прошлого, а напоминание, о том, какой ценой оплачена возможность нашей жизни сейчас и в будущем, о том, что Он и сейчас продолжает страдать, видя грязь, грехи каждого из нас и всех людей вместе. Этим Он и сейчас хочет убедить Своих учеников и последователей, что без боли и страданий каждого человека за грехи, грязь, предательства, преступления – не только свои, но и ближних, и дальних – невозможно спасение от духовной смерти каждого из нас и всего человечества.*

На собственном примере Он стремится показать возможность и необходимость преодоления страха перед страданиями, болью и смертью, унижениями, того страха, который слабых духом толкает на уход от ответственности, на предательства, на преступления. Ради избавления от собственных страданий или смерти такие люди обрекают на страдания и физическую смерть многих других людей, Природу, губя, при этом собственные души и свое будущее.

Показать тот уровень, ту грань страданий, унижений, который можно терпеть ради спасения собственной души и душ других людей, при этом не считая себя униженным и оскорбленным.

Христос собственным примером продемонстрировал, что все это возможно, хотя страшно и тяжело – *ведь на Земле Он был живым человеком, не защищенным от боли и физических страданий*. В ночь, перед преданием себя в руки палачей, Он молился: "Отче мой! если возможно, да минует Меня чаша сия; впрочем, не как Я хочу, но как Ты" [Мф.26:39]. И этот поступок Иисус совершил не как многие герои человеческой истории – в состоянии экстаза, психической неуравновешенности или опьянения, когда "море по колено", или в состоянии отчаяния, когда уже нечего терять: одолевают болезни, разочарования, одиночество и жить становится "невозмогу". На Свое распятие Христос пошел в 33 года – время подъема всех творческих, духовных сил, пользуясь любовью у Своих учеников и восторженным авторитетом толпы.

(Время и обстоятельства того, что Он должен сделать и что сделают с Ним было определено – "предопределено" в Библии и известно Ему заранее, неоднократно предсказывалось, прогнозировалось за много веков до Его рождения в 245 пророчествах Ветхого Завета [Деян.4:28, Пс.21:3, Ис.53:3, Дан.9:26, Мф.26:24]. *И тем поразительнее этот подвиг!*).

Христос продемонстрировал всем реальность другой жизни после смерти земного материального тела, реальность другого мира, в котором существуют воскресшие души. До воскресения Христа все это принималось только верующими и только на веру.

Своим воскресением дал своим Ученикам и последователям Веру, Надежду, смелость в реализации Своего Учения.

Дал людям ценою Своей земной жизни важнейшее доказательство правоты Господа, правоты Своего Учения в тысячелетнем споре добра и зла – доказательство, которое невозможно получить в дискуссиях, логическими выкладками, теоретическим путем, а только таким Поступком.

Дал мощное, яркое подтверждение пророчествам – прогнозам Ветхого Завета, придав этим целостность всему Проекту нашего спасения, связав Ветхий Завет с Новым.

*Утвердил Новый Завет, его новую духовность, нравственность для всех народов и всех последующих поколений как развитие – на значительно более высоком уровне – нравственности Ветхого Завета.*

Дал для христианской религии историческое событие такой силы, которое невозможно забыть, стереть, исказить. Этим усилил историческую достоверность событий Его жизни и деятельности.

Утвердил принцип единства Своего Слова и Своего Дела, провозглашенный Им в Новом Завете, дав пример самоотверженности и героизма ради Дела, предопределенного Им и Его Отцом Небесным.

Утвердил превосходство духовных ценностей, провозглашенных Им в Новом Завете – гармонии силы разума и кротости, любви и ответственности, совести, стыда за грехи свои и других людей над примитивными ценностями грешного мира (власти, богатства, удовлетворения похоти), над ленью, жадностью, завистью и т.д.

Дал мощный импульс энергии новой Христианской Церкви и с её помощью "посеял" Новый Завет в мораль и сознание миллионов людей всех народов и поколений.

Это событие – урок и для считающих себя нравственными людей, но уверенных, что каждый отвечает только за себя, за свою душу. Урок любви и ответственности каждого за ближних и "дальних", за свое и последующие поколения.

Чтобы все это совершить, необходима особая жертва – жертва от Бога. *Без такой жертвы невозможно было начать всемирный, общепланетарный, рассчитанный на тысячелетия процесс массового духовного очищения.*

*И во времена Ветхого Завета и сейчас подавляющее большинство людей признают право на власть только сильного – в обыкновенном, мирском понимании этого слова.* Бог для таких людей – это тот, мощь, сила которого всем видна, ощутима в вызывающих страх проявлениях, в способности уничтожить непокорных грешников – так, как были уничтожены города грешников Содом и Гоммора.

*Людам же Нового Завета в лице и в образе Иисуса Христа Бог явил Свою мощь в другом, совершенно новом, до сих пор не многими воспринимаемом лике: в виде прекрасного в Своей духовной гармонии и красоте, в любви к нам, в недостижимом величии Разума и кротости Сына Человеческого. Этот лик соответствует Его природе, Его Проекту воспитания людей Нового Завета.*

За семь с половиной веков до начала деятельности Христа Исаия в своем пророчестве так представил своим соотечественникам, своему и последующим поколениям людей приход Христа (представил так, как будто он сам был Его современником):

"Кто поверит слышанному нами? кому открылась мышца Господня?"

Ибо Он взошел пред Ним, как отпрыск и как росток из сухой земли; нет в нем ни вида, ни величия; и мы видели Его, и не было в Нем вида, который привлекал бы нас к Нему.

Он был презрен и умален пред людьми, муж скорбей и изведавший болезни, и мы отвращали от Него лице свое; Он был презираем, и мы ни во что ставили Его.



Но Он взял на себя наши немощи, и понес наши болезни; а мы думали, что Он был поражаем, наказуем и уничижен Богом.

Но Он изъявлен был за грехи наши и мучим за беззакония наши; наказания мира нашего было на Нем, и ранами Его мы исцелились.

Все мы блуждали, как овцы, совратились каждый на свою дорогу; и Господь возложил на Него грехи всех нас.

Он истязуем был, но страдал добровольно и не открывал уст своих; как овца веден Он был на заклание, и, как агниц пред стригущим Его был безгласен, так как Он не отверзал уст Своих" [Ис.15:1–7].

### ***Педагогическая система Христа***

*Бога Ветхого Завета можно бояться, поражаться Его величию и непостижимости, подчиняться Его силе, но для спасения человека и человечества этого недостаточно – нужно духовное воспитание людей, включающее любовь к Богу, к Его Учению, к Его Миру как высшей реализации способности к любви, потребности любви. Христос – Единородный Сын Отца Небесного – Своим Учением, Своим словом и Образом, Своей деятельностью, жизнью и смертью выполняет эту цель. Христа нельзя не любить даже грешному, но способному ценить прекрасное и великое человеку. А, значит, нельзя не любить Его и нашего Отца Небесного – Бога!*

Людям требующим от Бога наведения порядка, справедливости и вообще "рая на земле" и отрицающим Его существование или силу из-за того, что творится на земле порочными людьми уже многие тысячи лет, в том числе и после пришествия Христа, Бог отвечает Учением, жизнью и добровольной смертью Своего Единородного Сына – Иисуса Христа.

*"Рай на земле" – справедливое, нравственное общество, живущее в любви, мире и в гармонии с природой, с собой и со своими потомками, в радости умного творчества, творения добра, не может быть навязанным и поддерживаемым внешней силой. У нас есть человеческий разум, интеллект, свобода и все природные условия для создания и развития такого общества. Через Христа Бог дал нам Учение и целую Педагогическую Систему адаптации, развития и реализации Учения в развивающейся человеческой цивилизации, потому что это – самая сложная проблема человечества, о чем свидетельствует вся его история!*

*Для её решения нужны высокая нравственность – ответственность за свое и общее будущее и развитый интеллект людей и всего мирового сообщества в целом, необходима тяжелая, мучительная и, вместе с тем, радостная воспитательная работа по формированию каждым не только для себя лично – для своей души и своего интеллекта, но и для всех других людей работа на сотни и тысячи лет. Ради этого, хотя бы духовной элите общества необходимо быть способной идти на страдания, жертвы, мучения. Христос говорит об этом в Своем Учении и, более того, демонстрирует это собственной*

жизнью и смертью, чтобы Его Учение не оставалось нереальной декларацией, чтобы мы могли и страстно хотели и следовать Его Учению.

*Ради того, чтобы мы – грешные, духовно и умственно ограниченные люди – осознали невозможность избавления от своих пороков и неизбежной смерти души без отказа от суеты, жадности и от бессмысленного потребления, без ответственности за себя и других, без напряженного труда нашей души, нашего разума, без собственных жертв и страданий, чтобы хотя бы у духовной элиты, у кого-нибудь из нас хватило воли пойти на необходимые (а не выдуманные) жертвы, Он, безгрешный Сын Бога, отдал Свою жизнь.*

*Его ученики продолжили Его дело и Его способность демонстрировать Учение собственными примерами, жертвами, тяжелым трудом, показывая, что это доступно и простым людям (в меру их возможностей), верующим в своего Учителя, в Бога. И что это – обязательная часть той жизни, без которой для нас не может быть ни глубокой радости, ни будущего.*

Особая роль распятия и воскрешения Христа состоит в том, чтобы продемонстрировать людям реальность победы жизни над смертью. До воскрешения Иисуса после его смерти на кресте смерть всегда и везде демонстрировала свою безраздельную власть во всем материальном мире и в наиболее явном и трагическом виде – власть над людьми.

*Своим воскрешением Христос продемонстрировал, что власть смерти не безгранична. Более того, она бессильна не только перед Ним (что было бы не удивительно для Сына Бога), но и перед каждым человеком, который поверит Ему и станет следовать в земной жизни Его примеру, Его Учению. Такой человек, в отличие от неверующих, еще при своей жизни на Земле перестает умирать душой, но начинает жить в Царстве Божьем. А после конца его земного пути его душе Христом открыта дорога в новую жизнь – в тот мир, который в Библии называется Царством Небесным. Но, чтобы выполнить и эту функцию в Своем Проекте нашего спасения, Иисусу надо было умереть на глазах Его учеников и близких, на глазах толпы, а потом явить Себя им, но уже воскресшим. Этим Он "смертию смерть поправ".*

В Библии, в пророчестве Исаия особо подчеркивается еще одна важная функция распятия и воскресения Христа: необходимость разрешения противоречия между любовью Бога к людям и необходимостью обеспечения справедливости Его же Закона, который требует наказания за грех "Ибо возмездие (плата) за грех – смерть" [Рим.6:32]. "Когда Иисус умер на кресте, Он умер не только за нас; Он умер, чтобы удовлетворить святые и справедливые требования самой природы Бога... Смерть Иисуса вернула Богу свободу относиться к человечеству с любовью, не испытывая необходимости уничтожения грешника" /Мак Дауэл/.

Разрешив это противоречие, Христос открыл человечеству доступ к Царству Небесному. Души верующих в Него людей, которые, став на Его путь, приняв в своей жизни Его истины, удаются очищаться от греха и занять-

ся духовным очищением и развитием других людей, начинают обретать Царство Небесное, истинное счастье уже при своей жизни на земле, в нашем материальном грешном мире [Лук.17:20,21].

В истории человечества имеется масса примеров прямолинейной, часто неразумной борьбы за тот или иной, сам по себе прекрасный принцип, в том числе и за справедливость. Подобная бескомпромиссная борьба за принципы, "борьба до конца" неизбежно приводила их проводников, в лучшем случае, в тупик, а в худшем – к злу.

*Иисус продемонстрировал нам не только пример и возможность умного компромисса в разрешении сложного реального противоречия реального мира, но и пример великодушия высочайшего Разума по отношению к духовно и интеллектуально слабым, ограниченным в своей слабости людям.* Ведь если Иисус – безгрешный Богочеловек – ради нас, нашей жизни и нашего будущего добровольно идет на смерть, то нам ли обижаться, возмущаться или клясть свою судьбу за гораздо более мелкие несправедливости, обиды, бояться быть неадекватно вознагражденными за тот или иной нравственный поступок или даже подвиг?

*Акт добровольной смерти и воскрешения Иисуса представляется системообразующим, связующим событием для Его Педагогической Системы, для начавшегося с Адама и Евы всего Проекта спасения людей, обеспечивающим в нем взаимосвязи других событий и составляющих, подсистем.*

*С другой стороны, это Событие выполняло и продолжает выполнять приведенные выше (и другие – не понятые или не воспринятые автором) глобальные функции, опираясь на Проект, на Педагогическую Систему, будучи подготовленным другими событиями, деятельностью Авраама, Моисея, других лиц Ветхого Завета, пророчествами Исаия, Даниила и других пророков. По мнению автора, именно в структуре всей Педагогической Системы Христа это событие обеспечивало и продолжает обеспечивать свое воздействие этого События на все новые поколения людей.*

Все детали распятия и воскрешения, которые даже все более развитому интеллекту современного человека невозможно осмыслить в целом, как и все в Новом Завете, имеют глубочайшее значение и смысл. И эти детали в словах, стихах Библии, в уроках Христа – семена посеянных Учителем, только прорастая в душах, сознании новых поколений Его последователей, Его соратников, исследователей, становятся для все большего количества людей светом, который Христос принес на Землю из Своего Космоса – Царства Божьего. Поэтому, если мы хотим содействовать в этом Христу, то по мере развития человечества, его науки, культуры необходимо развитие и углубление прочтения Нового Завета и осмысления этого события в каждом новом поколении людей и в их сообществах.

Ядром этого сложнейшего урока представляется следующее: одним из обязательных условий успешного духовного воспитания людей Его последо-

вателями является их готовность и способность повторять этот поступок Учителя, несение своего креста в доступных им силах, масштабах, но с той же целью: побеждать смерть и страх в душах людей, воскрешать их для посева Его слова в душах новых поколений людей. И если, несмотря на все искушения мира, уроки Учителя будут поддерживаться и, при необходимости, повторяться все большим количеством его последователей, соразработников, только тогда можно будет увидеть спасительную «цепную реакцию» воскресения народов и всего человечества.

### ***Космос Христа – зов к прекрасному***

***Композиторы, писатели, художники разных времен и народов, пораженные открывшейся им духовной красотой, гармонией и величием Иисуса Христа, не могли не выразить все это в своих произведениях, страстно желая поделиться с нами радостью своего восприятия и открытия Господа!***

Но и современные научные исследования Ветхого и Нового Заветов, где по сложившимся в науке принципам должны преобладать не эмоции, а рас­судок, логика, системность, объективность, не могут не поражать исследователей ***открывающимся для них Обликом Христа!*** И тогда становится очевидной ограниченность возможностей признаваемого в научной среде традиционного естественно-научного бесстрастного исследования такого явления, как Иисус Христос. Тем более, ***без ощущения, или хотя бы понимания содержания и места любви в Его образе, в Его Учении.***

Он не только победил князя мира сего, князя тьмы, грязи, смерти, но и открыл для каждого из нас возможность такой победы в себе: ***«верующий в Меня, дела, которые творю Я, и он сотворит, и больше сих сотворит, потому что Я к Отцу Моему иду»*** [Иоан.14:12]. Каждому из нас, принимающего Его истины, становящемуся на Его путь, Он дает жизнь: трудную, опасную, с потерями и поражениями, ***но с победой над своим собственным внутренним и – по мере своих сил – внешним злом, над трусостью, грехами, жизнь радостную, освещенную Его любовью, Его Словом, Учением осмысленную жизнь творца своего и нашего общего будущего – дает «жизнь и жизнь с избытком»!***

Иисус Христос, Его Образ и Его Учение в чем-то подобны гигантской, грандиозной Вершине. Когда находишься рядом с ней, ее часто закрывают разные более мелкие детали ее рельефа: скалы, ледники, морены. Отходя от нее в сторону, видишь только другие вершины, которые, заслоня Вершину, кажутся выше Ее, потому что они ближе к нам, совсем рядом. Но, чем дальше отходишь от Вершины, тем выше становится Она, тем ниже, скромнее выглядят окружающие ее другие вершины и вершинки. Удаляясь от Вершины, поражаешься тому, что она растет, подымается в небо прямо на глазах, захватывая душу своим величием, красотой. Однако с какого-то расстояния... и она начинает уменьшаться, а потом и вовсе скрывается за горизонтом.

И здесь кончается эта, как и любая другая, аналогия с Иисусом Христом:

*Чем дальше ход времени отодвигает нас от дня Его воскресения, чем больше и масштабнее становятся наши знания о нашем мире и о Вселенной, чем глубже Его Слово проникает нам в души, в разум, тем прекраснее и грандиознее становятся Его Образ, Его Учение и дела, которые Он свершил для нашего спасения. Но полнее осмыслить и ощутить все это мы сможем только прорвавшись – с Его помощью – сквозь свои грехи и умственную ограниченность в Космос Христа, в Царство Его Отца Небесного.*

Исходящая от Его Слова и Образа духовная сила позволяют мне чувствовать себя не атомом, ничтожной песчинкой перед неведомыми силами и масштабами бесконечной Вселенной, а человеком, тем образом Божиим, который – вместе с другими братьями и сестрами, становясь на путь Христа, принимая Его истины, постепенно, с ошибками и мучениями, но всетаки становится все более одухотворенным, разумным, уверенным в нашем общем, а потому и в своем будущем – одним из его творцов! *Потому что из будущего, из глубины Вселенной, святится Его Имя и Его прекрасный Образ!*

Поэтому всей моей душой, всем моим разумом стремлюсь проникнуть в тот Космос – Царство нашего Отца Небесного, из которого пришел Иисус. Пришел, чтобы спасти нас, но, не вламываясь в наши души, а с кроткой просьбой: "Се, стою у дверей и стучу: если кто услышит голос мой и отворит дверь, войду к нему и буду вечерять с ним, и он со мной".

И, чтобы с каждым из нас не случилось, для тех, кто, в ответ на Его обращение открыл Ему свою душу, кто дошел умом и сердцем до принятия Его утверждения «Я есть путь, и истина, и жизнь», впереди появляется не «свет в туннели», а потрясающий сердце и разум восход!

Я снова люблю и верю – значит снова живу! Сколько лет я не жил, а существовал. Потому что, о каком счастье, о каком оптимизме можно говорить, если нет ни веры, ни любви и не ожидается она в будущем? У кого деньги, коттеджи, Мерседесы, у кого власть, карьера, кто в науке преуспел, кто в сексе, кто стал «звездой», но, если нет любви...

«Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая, или кимвал звучащий. Если я имею дар пророчества и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви, то я ничто» [Апостол Павел].

Учитель возвращает мне – из моего почти забытого прошлого, из памяти детства – счастье веры в будущее и растущей любви к ближним и к дальним, к еще прекрасному и гармоничному миру земной природы, к завораживающему своими тайнами и горизонтами Космосу. Я чувствую, что это счастье навсегда останется в моей душе, если я смогу передать этот мир и любовь к нему нашим детям и внукам. Чтобы они, как и я могли замирать от восторга и наслаждаться красотой гор, рек, моря, леса, голубого неба днем и бездонного, звездного неба ночью.

*Вот где самый надежный и глубокий, неистощимый источник оптимизма, духовного и физического здоровья для каждого из нас, живущего в современном «турбулентном» глобализирующемся мире! И он доступен каждому, добровольно принявшему истину и путь Учителя, вдохновенного Его Образом. Тогда, сколько бы ему лет не было, он перестает бессмысленно, бесцельно существовать, выживать или доживать свои годы, а обретает от Учителя «жизнь и жизнь с избытком» – жизнь в любви, творчестве сейчас – в этом мире и в будущем!*

«Жизнь любого человека так же иерархична и многослойна, как иерархичен и многослоен Живой Космос: от “видимого мира” – до “тонкого мира”, от “видимой материи” и её энергии – до “тёмной материи” и “темной энергии”»<sup>1</sup>

## **Часть III**

### **Проблема здоровья в пространстве ноосферного образования**

---

<sup>1</sup> Субетто А.И. Слово (Словесная вязь коротких мыслей) / Под науч. ред. В.В.Гречаного. Илл. Н.М.Цветкова. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2012. – 194 с.; с. 39.

# **1. Формирование здоровья обучающихся как одна из приоритетных задач ноосферного образования**

*Н.В. Кузьмина*

## **Источники школьной патологии**

*Требования, предъявляемые современным обществом к человеку любого возраста – с детского до взрослого – чрезвычайно велики. Ведь не случайно наше время называют не только веком технического бума, космических скоростей, но и веком психического стресса. Вращаясь в обществе, человек, и особенно ребенок, постоянно испытывает колоссальное психо-эмоциональное напряжение, которое имеет одно из главенствующих значений в патогенезе не только нервно-психических расстройств, но и многих соматических болезней [12]. Для того чтобы ребенок мог правильно развиваться, успешно учиться, а затем овладеть сложной профессией и адаптироваться в обществе, ему необходимы, как душевное здоровье, так и здоровая окружающая среда, в которой он растет и развивается. Если возникают проблемы со здоровьем, то это обязательно сказывается на всех сторонах его последующей жизни.*

Наблюдаем в настоящее время негативная динамика межлических отношений (замкнутость, снижение уровня социальной поддержки, возрастание агрессивных факторов и т.п.) приводит к истощению душевных и физических сил детей и молодых людей. В результате *отмечается повышение уровня конфликтности во взаимоотношениях. Привычными ощущениями становятся неуверенность, беспомощность, тревожность, страх [14]. Как проявление душевного нездоровья можно рассматривать повышение агрессивности и жестокости [15].*

*Интенсификация учебного процесса предъявляет дополнительные требования к адаптационным ресурсам организма учащихся. Как следствие школьной дезадаптации, формируются неадекватные поведенческие стратегии, снижаются когнитивные и креативные способности ученика, развиваются нарушения психического здоровья [8].*

*Психологическое здоровье, как известно, представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение будущей жизненной задачи. Жизненную задачу при этом можно рассматривать как то, что необходимо сделать для окружающих именно конкретному человеку с его способностями и индивидуальными возможностями [9].*

*Таким образом, можно сказать, что главным для психологически здорового человека является гармония или баланс. Это гармония между различными составляющими самого человека: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими, гармония между окружающими людьми и чело-*



веком, гармония с природой, космосом. При этом гармония рассматривается не как статическое состояние, а как процесс.

*В то же время многочисленными исследованиями установлено, что применяющаяся в настоящее время “традиционная” система образования отрицательно сказывается на здоровье учеников и учителей [4].*

*Не секрет, что сегодня число школьников, у которых не выявляется практически никаких отклонений в состоянии здоровья, не превышает 10-20% в зависимости от их возраста. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, функциональные нарушения различных органов и систем наблюдаются у 36 %, а хронические заболевания у 55 - 73% школьников. Приведенные данные свидетельствуют о том, что у детей и подростков в возрасте 7-17 лет формируется в основном уже серьезные формы патологии [17].* Значительное возрастание в последнее время отмечается среди нервно-психической расстройств, в числе которых можно видеть не только функциональные нарушения эмоционально-волевой сферы, но и сформировавшиеся патологические состояния психической сферы (например, невротические состояния и неврозы).

*К другим проявления школьной патологии относят такие заболевания как: болезни костно-мышечной системы (нарушение осанки, сколиоз, плоскостопие), нарушение зрения (миопия, косоглазие), расстройства слуха, а так же заболевания органов дыхания. Значительно возросла эндокринная заболеваемость, в частности – сахарный диабет. У современных школьников стали чаще выявлять такие нарушения физического развития, как дефицит массы тела и низкий рост. Возросло число детей, которые хотя бы один или даже несколько раз попробовали наркотики, а число курящих школьников неуклонно растет, не смотря на ужесточение мер запрещающих курение [17].*

Одним из главных факторов, способствующих развитию многочисленных патологических состояний у школьников, по мнению различных специалистов является *нерациональная организация учебно- воспитательного процесса в школе.*

### ***Пограничные состояния***

*В формате данного исследования хотелось бы подробнее остановиться на некоторых наиболее часто формирующихся у детей в процессе обучения в школе патологических состояниях.*

Безусловно, ни одно патологическое состояние (кроме травматических повреждений) не возникает внезапно, на фоне полного здоровья человека.

*Знаменитый психиатр П.В. Ганнушкин писал, что зачастую между здоровьем и болезнью нельзя провести никакой определенной грани. Между ними существует известная промежуточная область занятая теми состояниями и формами, которые не могут быть отнесены ни к болезни, ни к здоровью. Эту промежуточную полосу было предложено обозначить как «пограничные состояния»[3].* На правомерность выделения таких состояний указывали ранее такие врачи и физиологи как Кох, Циен, Трела, Море де Тур, не давая,

однако, им определенного названия. *Еще в XIX веке известные французские психиатры затрагивали вопросы о границах душевного здоровья.* Трела (1861) описал в своей книге психически «полунормальных» людей, а Моро де Тур (1859) изучал и описывал совершенно особый, *промежуточный, класс людей, интеллектуальных метисов,* которых можно считать и душевно-здоровыми, и душевнобольными [цит. по 3].

Немецкий психиатр Кох (1809 – 1892) написал целый трактат, посвященный пограничным состояниям. Он определял такие беспорядки в области душевной жизни человека, при которых субъект даже в самом благоприятном случае не может считаться психически совершенно нормальным, и вместе с тем, даже в худшем случае, они не служат выражением душевной болезни индивидуума. В этих случаях речь шла о симптомокомплексах, находящихся на границах между душевной болезнью и душевным здоровьем [цит. по 3].

*Немецкий психиатр Циэн в книге «К учению о психопатических конституциях» подразумевает под психопатическими конституциями все те же пограничные состояния и определяет их как болезненные расстройства, при которых наблюдаются различные слабовыраженные беспорядки в интеллектуальной и эмоциональной сферах,* причем дело не доходит до тяжелых явлений. Автор отграничивает психопатические конституции от выраженных психических расстройств, обозначая их как своеобразные состояния [цит. по 3].

*На современном этапе развития медико-психологических знаний, пограничные состояния стали выделяться и обсуждаться почти во всех разделах соматической медицины и клинической психологии.* Так, А.А.Баранова, Д.Д. Еникеева, Г.В. Козловская, Л.Ф. Кремнева и другие отечественные исследователи, высказываясь в пользу наличия самых разнообразных и многочисленных переходных ступеней между нормальными и патологическими явлениями, обращали внимание на то, что область пограничных состояний достаточно широка. Границы, которые отделяют ее – одна от здоровья, другая от болезни, – крайне неустойчивы и неопределенны [1,7,10].

*В пограничные состояния стали относить субклинические, а порой даже начальные клинические проявления патологии.* Кроме того, этот термин связали и с явлениями, которые раньше было принято обозначать как «функциональные» состояния, т.е. не имеющие органического поражения. Однако, как указывает Д.Д. Панков, необходимо понимать, что взаимоотношения между клиническими проявлениями и порождающими их процессами в субстрате столь сложны, что обратимость симптоматики еще не доказывает её чисто функционального происхождения [11].

### ***Диагностика и психологическая коррекция пограничных состояний у учеников в школе***

*Не вызывает сомнений, что значение своевременной диагностики этих состояний чрезвычайно велико.* Поскольку пограничные состояния относят к сравнительно легким расстройствам психики, то при правильной тактике,

безусловно, перевес будет в сторону нормализации деятельности психической сферы. Однако, если их вовремя не распознать и не скорректировать, они будут прогрессировать и приведут к срыву и декомпенсации. А это уже патология.

*Многие психические нарушения у взрослых людей в настоящее время расцениваются как следствие того, что их развитие не было своевременно скорректировано в детстве. В тоже время, как видно из статистических отчетов, весьма значительное число детей имеют уже сформировавшиеся серьезные психические заболевания. В связи с этим проблема изучения и диагностирования пограничных состояний у детей, на наш взгляд, является весьма актуальной. Кроме того это важно и в связи с тем, что обучение таких детей требует использования специальных методов и особого подхода.*

*Значительный прогресс в области медицинских и психологических технологий сделал возможным преморбидное распознавание патологии. Стала реальна диагностика состояний предшествующих возникновению клинической картины заболевания, что, безусловно, открывает огромные возможности для своевременного осуществления мероприятий, направленных на предупреждение развития патологического состояния.*

*Для распознавания преморбидных состояний в настоящее время используют скрининг программы, разработанные Д.Д. Панковым, И.В. Кузнецовой и А.Г. Румянцевым [11]. Эти программы достаточно просты в применении и могут быть использованы даже на уровне учителей и родителей. Но вместе с тем они являются валидными и используются в научных исследованиях.*

*Проведенное нами изучение формирования невротических расстройств и влияние их на обучение детей в школе убедительно продемонстрировало, что клинические проявления невротических расстройств отмечаются, прежде всего, у детей с пограничными состояниями. Причем, если в младшем школьном возрасте на фоне пограничных состояний признаки неврозов имели место у 61 % обследованных, то в подростковом возрасте симптомы невротических расстройств выявлялись уже у 88 % детей. При этом успеваемость детей с невротическими расстройствами была значительно ниже, чем у детей без данной патологии. Повышение частоты формирования невротической патологии на фоне пограничных состояний с возрастом детей является очевидной. Данное обстоятельство еще раз подчеркивает тот факт, что одним (и наиболее важным) из пусковых механизмов развития патогенных реакций, приводящих к формированию невроза, является наличие у ребенка пограничных состояний.*

*В связи с этим не вызывает сомнения тот факт, что ранняя психологическая коррекция пограничных состояний у детей и проведение им оздоровительных мероприятий может явиться мощным профилактическим фактором развития невротических расстройств и, как следствие, дезадаптации детей к обучению в школе.*

*Психологическая коррекция пограничных состояний должна быть направлена на гармонизацию как душевного состояния ребенка, так и его межличностных отношений. Она должна проводиться, прежде всего, в тех*

случаях, когда ребенок не способен самостоятельно наладить удовлетворительные отношения с окружающей средой, когда он находится в атмосфере хронически действующих отрицательных эмоций на фоне житейских неурядиц или после перенесенного психологического стресса.

Не следует забывать, что при непонимании со стороны окружающих, состоянии тревоги и страха, тревожной мнительности, обидчивости и взрывчатости, которые наблюдаются при пограничных состояниях, реализуясь в зависимости от темперамента, вызывают реакции эмотивного характера, переходящие в состояние невроза.

*Возрастание учебных нагрузок, компьютеризация школьных программ обучения, недостаточные условия для занятий спортом и полноценного отдыха, наблюдаемые в последнее время, привели не только к резкому возрастанию невротических расстройств у детей, не менее серьезной проблемой является и развитие и гиподинамии, а следовательно, и недостатку мышечной массы тела детей.* Известно, что такое состояние организма является решающим фактором в формировании и нарушении осанки, а так же и в развитии более грозной патологии костно-мышечной системы – сколиоза [5].

### ***Связь состояний опорно-двигательного аппарата учащихся с успеваемостью***

*На наш взгляд, представляется интересным проведения сопоставления состояние опорно-двигательного аппарата (в частности - типа осанки) у учащихся младшего школьного возраста с результатами их учебной деятельности.*

Сопоставление состояния опорно-двигательного аппарата и успеваемости было проведено у 100 младших школьников различных общеобразовательных школ г. Саратова в возрасте 8-9 лет.

*Выявление различных видов нарушений осанки проводилось по общепринятой методике.* Следует отметить, что методы выявления данной патологии не требуют сложного оборудования и специального медицинского образования. *Достаточным является знание критериев правильной осанки и умения распознавать некоторые анатомические точки на теле ребенка.* К тому же ценность сложных методов выявления нарушений осанки с точки зрения объективной и точной характеристики состояния позвоночника немногим больше применяемых простых методов, что подтверждается исследованиями рядом авторов [13]. *Общепризнанным является, что при правильной осанке при осмотре сбоку ось тела проходит через ушную раковину, тазобедренный сустав и наружную лодыжку. Все отклонения от этой воображаемой линии рассматривают как те или иные виды нарушения осанки.*

Начальные формы нарушений осанки можно увидеть лишь при осмотре ребенка. Толчком к такому осмотру могут послужить неправильные позы учеников, замеченные учителем. Примером таких привычных поз является стояние у доски с опорой на одну ногу и заметно перекошенным тазом, ис-

кривление позвоночника в сидячем положении, ношение портфеля в одной руке и т. п. Учитель может осмотреть ребенка сам или направить его на осмотр к школьному врачу. Результаты осмотра должны непременно доводиться до родителей детей, а так же сообщаться школьному учителю физкультуры.

*При осмотре сначала ребенок стоит лицом к исследователю, потом поворачивается спиной, а затем боком.* При осмотре спереди можно отвлечь внимание обследуемого какими-то вопросами. За это время ребенок успокаивается и принимает привычную для него позу. Сначала обращают внимание на контуры и уровень надплечий, форму трудной клетки, определяют, нет ли в ней несимметричных отклонений, выступания или западения одной из сторон. Далее прослеживают горизонтальность линии сосков, а также дыхательные экскурсии грудной клетки.

*Наиболее информативным бывает осмотр ребенка сзади.* Исследователь обращает внимание на положение головы и симметричность шейно-плечевых линий, так как у детей с боковым искривлением позвоночника – сколиозом, одно надплечье стоит выше другого. Далее, смотрят на высоту и равномерность положения углов лопаток, на степень их расхождения. При косых деформациях позвоночника одна лопатка стоит ниже другой, и углы лопаток выступают над поверхностью спины неодинаково.

*Информативной бывает величина подмышечных складок, образующихся между свободно свисающими руками и корпусом.* При боковых искривлениях позвоночника подмышечные складки бывают несимметричными. *Еще один симптом может выявить боковое искривление позвоночника – форма «треугольников талии», т.е. пространств между линией талии и внутренней стороны опущенной руки. В норме они должны быть строго симметричными.*

На боковое искривление позвоночника укажут также выступание с одной стороны газовой области – «высокий бок», а также асимметрия ягодичных складок.

Осмотр ребенка сбоку позволит мысленно провести ось тела. Если она не проходит через ушную раковину, тазобедренный сустав и наружную лодыжку, значит у ребенка ослаблены мышцы спины и живота, что проявляется увеличением поясничного изгиба позвоночника, отвислым животом, сутулостью, Голова обычно наклонена вперед, такие дети часто смотрят исподлобья. Противоположной данной деформации является плоская спина, когда все изгибы позвоночника сглажены. Такие дети имеют слабо выраженную подкожную жировую клетчатку и слабый мышечный корсет. Чаше чем другие этот вид нарушения осанки может привести к сколиозу.

*Из 100 детей было 30 мальчиков, 70 девочек. После осмотра по указанной выше методике у 60% из них были выявлены различные виды нарушения осанки, причем у пяти девочек – сколиоз.* Помимо нарушений осанки, у 20 детей было выявлено плоскостопие, что составило 20% от числа обследованных. Частота выявленных нарушений осанки сопоставима с распространенностью данной патологии, выявленной другими авторами [16].

Учителя отмечали, что на переменах эти дети предпочитали сидеть. Несколько школьников жаловались на боли в стопах, икроножных мышцах и даже в спине, особенно при длительном сидячем положении. Следует отметить, что подавляющее большинство детей, с выявленными нарушениями осанки, имели слабо развитую мышечную систему, что проявлялось пониженным питанием с уменьшением подкожной жировой клетчатки, нечеткими контурами отдельных групп мышц, а также отчетливо выступающим костным рельефом.

Следует отметить, что обследование детей проводилось в присутствии учителей и родителей, которые знакомились с методами выявления нарушений осанки и путями их коррекции.

Сопоставление результатов обследования состояния опорно-двигательного аппарата с результатами учебной деятельности (успеваемостью) выявило прямую корреляционную связь между ними. Среди детей с нарушенной осанкой было 8 отличников (13%), 33 человека учились без троек (55%) а остальные 19 человек (32%) имели только удовлетворительные и даже неудовлетворительные оценки. В то же время из 40 детей с правильной осанкой и крепкой мышечной системой было 9 отличников (22,5%), 23 – учились без троек (57,5%), и лишь 8 школьников имели удовлетворительные оценки (20%).

Кроме этого, учителя отмечали, что дети с нарушенной осанкой медленнее запоминали учебный материал, быстро уставали, особенно к 5 уроку. В списке этих детей было значительно больше пропусков из-за болезней (чаще простудного характера), что свидетельствовало о сниженном иммунитете.

Кроме этого, наше исследование показало, что дети с диагностированным боковым искривлением позвоночника занимались на уроках физкультуры в основной группе, что могло привести к прогрессированию патологии и появлению фиксированного сколиоза.

Сколиоз – более серьезная проблема, чем нарушения осанки, так как последние поддаются коррекции. При сколиозе помимо бокового искривления имеет место ротация позвоночника вокруг вертикальной оси, что порой не поддается исправлению, и, в лучшем случае, удастся лишь приостановить дальнейшее искривление позвоночника.

Беседы с родителями, которыми завершился каждый осмотр, показали, что дома не уделялось достаточно внимания устройству рабочего места школьника. Им разрешали чтение и просмотр телевизора в лежачих позах.

### ***Школа третьего тысячелетия – школа формирования образа жизни своих учеников, воспитания ценностей***

Итак, осанка – это понятие, объединяющее множество анатомических и физиологических параметров человеческого организма. К счастью, осанка не передается по наследству, а у каждого человека воспитывается с ранне-

*го детства в процессе роста и развития. Когда уже выявлена патология опорно-двигательного аппарата, в частности, нарушение осанки, бесполезно постоянно напоминать школьнику о том, чтобы он сидел прямо. Удержать тело в правильном положении могут только развитые, хорошо обученные мышцы – наш живой корсет.*

*Учитель начальных классов должен составлять расписание уроков так, чтобы уроки физкультуры, пения, рисования чередовались с занятиями, требующими длительного пребывания в положении сидя. Также учитель должен обеспечить выполнение гигиенических норм освещенности класса, проконтролировать соответствие размеров школьных парт росту учеников, и вместе со школьным врачом и преподавателем физкультуры распределить детей по группам для занятий физкультурой в соответствии с особенностями развития их опорно-двигательного аппарата. И, конечно, учитель начальных классов должен привлекать внимание родителей к данной проблеме.*

*Хотелось бы подчеркнуть тот факт, что врачи чаще всего встречаются на консультации ребенка с уже сформировавшейся и порой запущенной патологией опорно-двигательного аппарата. В то же время педагог, знакомый с данной проблемой, может заметить нарушение осанки значительно раньше. Повторим, что начальные стадии нарушения осанки является обратимой патологией костно-мышечной системы.*

*В силу того, что учитель начальных классов является непререкаемым авторитетом для родителей и детей, именно его советы и внимание помогут предотвратить тяжелые последствия, на первый взгляд, безобидных нарушений осанки.*

*Принимая во внимание выше изложенное, становится очевидным, что сложившаяся система образования не способствовала в должной степени сохранению здоровья и формированию здорового образа жизни учащихся. Нередко в школе рекомендации по здоровому образу жизни насаждаются в назидательной и категоричной форме, что не вызывает у детей интереса к ним и положительных реакций. По данным нашего опроса проведенного среди подростков и старшеклассников категорию «здоровье» среди жизненных ценностей отметили менее 50% опрошенных обучающихся. В тоже время поведение большинства школьников характеризовалось серьезными отклонениями от принципов здорового образа жизни.*

*На протяжении последних лет все уже ни раз, вероятно, слышали, что одним из условий благополучия школы, ее успешности на рынке образования является здоровье ее учеников. До недавнего времени с учетом тех направлений, по которым развиваются российские школы, с уверенностью можно было сказать: «Успешной и востребованной является та школа, которая поддерживает здоровье детей и использует здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе». Однако сегодня задачи школы в плане поддержания здоровья детей несколько расширились[6].*

*Школа третьего тысячелетия должна стать не просто школой поддерживающей здоровье детей, а школой формирования образа жизни своих*

учеников, воспитания ценностей. Она должна стать основой будущего благосостояния общества. Т.е. современная школа должна не только обеспечить своим ученикам возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, но и сформировать у них мотивацию к ведению здорового образа жизни, к осознанию школьниками здоровья как ценности, которую нужно оберегать и поддерживать на протяжении всей своей жизни.

Необходимо, чтобы школьники четко уяснили, что здоровье – это не привилегия молодого возраста, не то, что дается безоговорочно и надолго. Здоровье – это драгоценная и хрупкая вещь, которая легко ломается и теряется [2].

### ***Ноосферное образование и здоровьесбережение в его пространстве***

*Активно развивающееся в настоящее время ноосферное образование представляет собой педагогическую систему, которая наиболее полно решает эти задачи.* Используя наукоёмкие инновационные технологии учебно-воспитательной деятельности, направленные на выработку духовных и ценностных ориентаций учащихся на базе Всеобщих Законов Мира, система ноосферного образования существенно повышает и улучшает здоровье учеников и учителей, а также повышает успеваемость, мотивацию к учёбе, развивает творческое мышление и направляет его на благо природы и человека.

*Принципиальной особенностью этой системы является то, что она построена в соответствии с требованиями психофизиологии детского организма и на основе Законов Мира.* Одной из первоочередных задач образования сегодня является создание комфортной развивающей образовательной среды.

*Данное понятие в концепции ноосферного образования определяется как образовательное пространство, гарантирующее охрану и укрепление физического, психологического, духовного и социального здоровья обучающихся [4].*

*Именно такое образовательное пространство является комфортным по отношению к обучающимся и педагогическим работникам.*

*Какой-либо одной единственной уникальной технологии здоровья, как известно, не существует. Здоровьесбережение может выступать как одна из задач образовательного процесса в целом.* Только благодаря комплексному подходу к обучению могут быть успешно решены задачи по укреплению здоровья школьников и формирования у них убеждённости в выборе здорового образа жизни и вреде употребления алкоголя, наркотиков и табакокурения.

*Основными целями и задачами деятельности образовательного учреждения по данному направлению должны стать:*

- формирование представлений о позитивных и негативных факторах, влияющих на здоровье, в том числе о влиянии на здоровье позитивных и негативных эмоций, получаемых от общения с компьютером, просмотра телепередач, участия в азартных играх;



- ознакомление с негативными факторами риска здоровья детей (сниженная двигательная активность, инфекционные заболевания, переутомление и т. п.), о существовании и причинах возникновения зависимости от табака, алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ, их пагубном влиянии на здоровье;

- формирование представлений об основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни;

- разъяснение необходимости выполнения правил личной гигиены и развитие готовности на основе их использования самостоятельно поддерживать своё здоровье;

- сформирование представлений о здоровом питании, его компонентах, полезных и вредных продуктах, а так же о режиме питания;

- формирование представлений о рациональной организации режима дня, учёбы и отдыха, обучение ребёнка составлению, анализированию и контролю распорядка своего буднего и выходного дня;

- обучение способам и приемам эмоциональной разгрузки;

- формирование навыков позитивного коммуникативного общения;

- обучение учащихся делать осознанный выбор поступков и характера поведения, позволяющих сохранять и укреплять здоровье;

- формирование потребности ребёнка безотлагательного обращения к специалистам по любым вопросам состояния здоровья, в том числе связанным с особенностями роста и развития.

*Система работы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни представлена в стандарте в виде пяти взаимосвязанных направлений:*

1. Создание здоровьесберегающей инфраструктуры;

2. Рациональная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся;

3. Эффективная организация физкультурно-оздоровительной работы;

4. Реализация дополнительных образовательных программ;

5. Реализация просветительской работы с родителями.

Не останавливаясь подробно на составляющих этих направлений, хотелось бы подчеркнуть, что *здоровьесберегающая образовательная среда имеет принципиальное значение для формирования гармонично развитой личности. Только тогда, когда в школе будет создана такая среда (климат здоровья, культуры доверия, личностного созидания), возможны полноценное сохранение и укрепление здоровья, обучение здоровью, формирование культуры здоровья, усвоение ее духовно-нравственных, эстетических, физических компонентов.*

В системе образования, одним из направлений которого является повышение уровня здоровья детей, центральным звеном должно стать формирование грамотности учащихся на уроках биологии, психологии, физической культуры, безопасности жизнедеятельности, т.к. именно на этих уроках учащиеся получают знания о строении человеческого тела, о физическом, пси-

хическом и духовном здоровье человека, осваивают необходимые приемы по уходу за своим телом, по управлению физическим состоянием и психикой, а так же приобретаю навыки самоконтроля и прогнозирования своего состояния.

*Результатом применения такой системы образования и воспитания должно явиться формирование жизненного приоритета здоровья, мотивации к здоровому образу жизни, использование методов, средств и способов достижения и укрепления здоровья.*

Однако, как показывает практика, на сегодняшний день в системе образования все еще существуют серьезные противоречия между:

- *возрастающим осознанием педагогическим сообществом необходимости сохранения и укрепления здоровья и недостаточностью методического обеспечения формирования здорового образа жизни в общеобразовательной школе;*

- *значимостью мотивации к здоровому образу жизни и недостаточностью информации и практического опыта по её формированию.*

*В связи с выше изложенным, следует отметить, что ноосферное образование ставит своей задачей расширение рамок актуальных проблем в области образования. В число этих проблем должны войти следующие: изучение нравственных и психолого-педагогических причин ухудшения здоровья школьников; создание действенных программ обучения молодого поколения здоровому образу жизни; реформирование системы образования на основе бережения здоровья учащихся; подготовка педагогических кадров, владеющих методологией обеспечения здоровья в процессе образования.*

*Кроме того одной из стратегических задач ноосферного образования является раскрытие внутренних потенциалов системы образования и её эволюционное инновирование для формирования поколений молодёжи, способных совершать социально-технологические, культурные, мировоззренческие прорывы и вывести Россию на лидирующие мировые позиции.*

Результатом ноосферного образования должен стать физически, нравственно и психически здоровый человек, практически пользующийся системным целостным мышлением в решении учебных, жизненных, производственных задач, лично и социально реализовавший себя творчески.

По данным анализа результатов “точечного” внедрения ноосферного образования, проведенного М.С. Гончаренко, Н.В. Масловой, Н.Г. Куликовой (на основе отчётов директоров 7-ми образовательных учреждений, начавших внедрение ноосферного образования с 2002 г.), можно отметить, что *технология ноосферного образования может быть введена в учебный процесс по мере готовности учителя попредметно, поэтапно, без изменения государственных программ, структуры традиционной системы образования, без дополнительных бюджетных вливаний только при условии переподготовки учителей и администраторов [4]. Эти условия позволяют определить ноосферное образование как эффективную образовательно-воспитательную систему, позволяющую достигать в короткое время высоких личных (в здоровье, учёбе, нравственных показателях) и социальных результатов.*

## *Литература:*

1. Баранова А.А. Пограничные состояния – как пограничное звено между здоровьем и патологией. – М.: Мед. Пресс, 2002. – 112 с.
2. Березин И.П., Дергачев Ю.В. Школа здоровья. – М: Медицина, 2004. – 125 с.
3. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. – М.: Просвещение, 1933. – 202 с.
4. Гончаренко М.С., Маслова Н.В., Куликова Н.Г. Ноосферное образование – ключ к здоровью. – М: Институт холодинамики. 2011. – 124 с.
5. Дзахов С.Д. Профилактика дефектов осанки и сколиоза у детей. Орджоникидзе, 1988, 78с.
6. Дрибинский П. Воспитание ценностного отношения к здоровью // Воспитание школьников. – 2008. – № 8. – С. 28-33.
7. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний. Уч. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд-во центр «Академия». – 2008. – 304 с.
8. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. Вопросы психологии. – М.: Мед. Пресс. – 2007. вып.4. – С.89 – 95
9. Калитеевская, Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл. 1997. – С.231-238.
10. Козловская Г.В., Кремнева Л.Ф. Роль фактора среды и индивидуальной реактивности в возникновении и клинике пограничных нервно-психических расстройств детского возраста. // Психогигиена детей и подростков. – М.: Изд-во центр «Академия». – 1995. – С. 66 – 91.
11. Панков Д.Д., Кузнецова И.В., Румянцев А.Г. Диагностика и коррекция пограничных (преморбидных) состояний у детей и подростков в образовательных учреждениях. – М.: Просвещение. – 2003. – 84 с.
12. Пахальян, В.Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей. – М.: Прикладная психология, 2003, №5. – С.5-8.
13. Пенькова И.В. Состояние опорно-двигательного аппарата детей школьного возраста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2006. – № 2. – С. 53-57
14. Смилык И.М. Тревожность, страх и формирование устойчивого чувства безопасности. – М.: Мир психологии, 2008. – №4. – С.133-139
15. Хухлаева, О.В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы. – М.: Школьный психолог, 2007. – №14. – С.2- 45
16. Цыбикжапова М.В. Нарушение осанки у детей в современной школе Вопросы современной педиатрии,. 2006. – № 5. – 628 с.
17. Шабунова А.А. Здоровье населения в России: состояние и динамика: Монография. – Вологда, 2010. – 215 с.

## **2. Философско-теоретические аспекты здоровья народа в современной России**

*О.А. Рагимова, А.П. Мозелов, А.А. Вересова*

### **Введение**

*Предметом эволюционной этнологии является познание организованных сообществ с характерными признаками (самоназванием, общностью территории, языка и др.) как продукта общественной истории и в единстве с природной средой. Занимая определенный эколого-географический ареал и обладая сложившейся социальной структурой, этносы продолжают существовать на освоенной ими территории благодаря приобретенным приспособлениям к ней. Нарушения здоровья в результате негативных воздействий на отдельных людей и этническую группу в целом существенно отражаются на физическом и психическом состоянии, поэтому проблема национального здоровья является одной из приоритетных в стратегии существования человечества сегодня и в будущем.*

### **Понятие здоровья в медицине и философии**

В литературе относительно недавно появились термины «теория медицины» и «философия медицины», в которых подводятся общие методологические основания под медицинскую антропологию. Оба понятия взаимосвязаны в обсуждении центральной проблемы медицинской науки и практики - лечения болезней, сохранения и профилактики здоровья, но различаются терминологическим аппаратом, объемом понятий и методологией исследований.

**Теория медицины и теоретическая медицина.** Понятия «теория медицины» и «теоретическая медицина», на первый взгляд, принципиально не отличаются, могут казаться тождественными и применяться разве лишь для терминологического разнообразия. Однако между ними есть тонкие семантические различия, не улавливаемые при недостаточно внимательном отношении к содержанию данных понятий.

Слово «теория» (греч. *theoria* - исследование) означает систему обобщенного достоверного знания об изучаемом объекте, получаемого применением описательной и объяснительной функций и используемого для предсказания будущих событий в его развитии. В теории выделяются две части: предметно содержательная, отраженная в законах и принципах, и формально логическая, представленная математическими уравнениями и разного рода символическими обозначениями.

Особого внимания заслуживает взаимосвязь теории и практики по оценке достоверности теоретического знания на основе положения о том, что практика есть критерий истины. Практика в данном случае может быть набором приемов, с помощью которых доказывается логическая непротиворечивость теории. Но в таком аспекте «формальная» практика установления объективной истины может оказаться не безупречной.

*Известное из школьного обучения общей биологии второе правило Менделя о расщеплении по генотипу в отношении 1АА:2Аа:1аа (АА - доминантная гомозигота, Аа - гетерозигота, аа - рецессивная гомозигота) было идеализировано в законе Харди-Вайнберга, по которому данное соотношение остается постоянным в неограниченной смене поколений при отсутствии мутационного процесса и естественного отбора. В реальности генетическая структура популяций далеко не соответствует этому закону: практика полевых и лабораторных исследований показала значительные отклонения в сторону преобладания тех или других генотипов в зависимости от их адаптивной ценности, определяемой отбором.*

В литературе по отдельным естественнонаучным областям не встречается приложение к их названию слова «теория». Вряд ли обнаружится выражение «теория физики», но сплошь и рядом используется термин «теоретическая физика». То же самое относится к биологии только с обратным знаком. Три десятилетия назад на международном симпозиуме предпринималась попытка ввести в научный словарь термин «теоретическая биология», однако это начинание не получило развития и ограничилось публикацией материалов под названием «Прологомены теоретической биологии». По отношению к введению термина «теория биологии» нет и намека.

*Неологизму «теория медицины» повезло больше. В 1970-80-е гг. в нашей стране появляется немало публикаций, в которых выясняются общие методологические основы и принципы создания теории медицины, ее связь с практической деятельностью по обеспечению здоровья в клинических и больничных учреждениях, его поддержанию в курортных и санаторных условиях, пропаганде здорового образа жизни.*

Заслуживает внимания понятие «социальная медицина», которое может быть истолковано в двух аспектах. *Во-первых*, в значении медицинской деятельности для борьбы с естественными болезнями, обеспечения и профилактики здоровья со стороны специализированных учреждений (поликлиник, больниц, санаториев, профилакториев). *Во-вторых*, медицинская практика призвана участвовать в избавлении человечества от социальных болезней, вызываемых негативными ее последствиями (ростом преступности, алкоголизма, наркомании, суицида).

*Что касается использования термина «теоретическая медицина», оно, видимо, пока разделяет судьбу «теоретической биологии». Во всяком случае не известны специальные исследования, в которых бы раскрывалось его содержание в теоретическом аспекте или на фактическом материале. Развитие теоретической медицины включает много направлений научных исследований и практической деятельности в зависимости от дифференциации ее предметной области (терапия, хирургия, неврология).*

### ***Основные понятия теории медицины***

Общее обозначение медицинских исследований словами «теория медицины» встречается в книге известного отечественного невропатолога А.Д.

Сперанского. [14] Как видно из названия, автор не претендовал на создание фундаментальной теории медицины, ограничился привлечением внимания к созданию новой области медицинских исследований. *В его основание он положил учение о центральной нервной системе, координирующей все функции организма, сбои в которой проявляются не только в психических патологиях, они отражаются и на многих соматических заболеваниях.*

Центральными в теоретической и практической медицине являются понятия болезни и предболезни в их соотношении с категориями нормы и патологии.

*Понятие болезни* не требует пояснений, оно знакомо каждому человеку и отражено в известных словах «абсолютно здоровых людей нет». Простой опрос показывает, что состояние здоровья связывается с хорошим самочувствием и душевным комфортом, располагающими к радостям жизни. Определяющими характеристиками здоровья считаются соответствующие норме параметры физического развития (размеры частей и пропорций тела, величина его массы, результаты динамометрии), гомеостатические показатели (температура тела, биохимический состав крови, артериальное и венозное давление, частота пульса и дыхания).

*За интегральный показатель здоровья принимается физическая и умственная работоспособность, динамика и продолжительность творческой активности, выполнение репродуктивной функции.* Общее здоровье этноса или этнической группы оценивается по статистическим данным заболеваемости, рождаемости и смертности, продолжительности жизни, госпитализации и инвалидизации для различных возрастных, половых, профессиональных групп у региональных контингентов населения.

*Понятие предболезни* означает скрытое патологическое протекание физиологических процессов, при котором его переход в открытую форму может произойти, но этого может и не случиться при мобилизации защитных механизмов и оказании медицинской помощи. К состояниям предпатологии относятся многие скрытые заболевания, в том числе наиболее распространенные онкологические, сердечно-сосудистые, психические.

На практике показана ликвидация патологических состояний самим организмом, особенно простудных заболеваний, расстройств пищеварительной системы, нарушений суставов опорно-двигательного аппарата, реже сердечно-сосудистой системы активизацией коллатерального кровообращения, отмечались даже случаи самовыздоровливания от онкологических поражений.

Одни авторы связывают предболезнь с начинающимися нарушениями регуляторных систем организма, другие усматривают в ней стадию, необходимую для развития адаптивной нормы - общей стратегии эволюционного приспособления к внутренним и внешним негативным воздействиям через временные отклонения в жизнедеятельности организма (концепция «болезнь - адаптация»).

### ***Соотношение понятий нормы и патологии***

*Термин «норма» широко употребляется в естественных и гуманитарных науках для обозначения явлений или процессов в границах, не нарушаю-*

*щих состоянии функционирующих систем, обеспечивающих существование объекта. Противоположный ему термин «патология» в широкой трактовке выражается словами аномалия, дефект, поломка, в более узком употреблении в биологии и медицине названиями мутация, морфоз, болезнь.*

*Понятие нормы укладывается в статистические показатели по распределению частот встречаемости исследуемых признаков в диапазоне распределения изменчивости по закону Гаусса. В разделе о морфологии человека приводились количественные данные по изменчивости роста, длине конечностей, размерам плечевого и тазового пояса, массе тела, отмечалась корреляция заболеваемости с типами телосложения. Обитатели африканских пустынь обладают высоким ростом, узкими плечами, вытянутой формой тела, пигмеи тропического леса низкорослы и с широким телосложением. Принимается, что нормальный рост укладывается в диапазон от 200 см до 130 см. Такой большой размах показателей роста вовсе не означает, что высокорослые обладают преимуществом по состоянию здоровья. У каждой этнической группы оно определяется показателями заболеваемости, соотношением рождаемости и смертности, продолжительностью земного бытия человека, обусловленными индивидуальной генетической программой и социальными факторами, называемыми «качеством жизни».*

### ***О здоровье в социальном контексте***

*Одним из следствий современного глобального кризиса является снижение уровня здоровья населения многих стран и связанного с ним падения численности. По отношению к России тревожная демографическая ситуация отражается официальными статистическими данными. По последней переписи, с 1990 по 2010 гг. ее население уменьшилось со 148 млн. до 142 млн. и продолжает сокращаться. На протяжении последних двадцати лет смертность ежегодно превышает рождаемость на 0,8 – 0,9 млн. человек [8]. В 2009 г. впервые за последние 15 лет количество детей в одной семье снизилось до показателя 1,4 ед. при необходимом для устойчивого воспроизводства социума в 2,3 – 2,5 детей.*

*Глубокий демографический кризис обнажает основную проблему – снижение потенциала жизнеспособности населения Российской Федерации, что ставит ее решение в сферу стратегически важных задач. Констатация тревожной ситуации отражена в государственных документах: «Стратегия национальной безопасности России до 2020 года», «Программа социально-экономического развития России до 2020 года» и ряде антикризисных проектов.*

*К XX веку проблема здоровья становится областью исследований в многочисленных работах ученых-медиков, биологов, философов. Многосторонними усилиями предложено более ста определений понятия здоровья, и этот факт уже сам по себе свидетельствует об отсутствии достаточно четкой позиции в понимании сущности феномена, а отсюда нет пути в словари и энциклопедические издания.*

В древности и раннем средневековье здоровье представлялось в самом кратком альтернативном фокусе: как отсутствие или наличие болезни (сочинения Платона, Аристотеля, Авиценны). В начале XIX века философ Гегель характеризовал феномен здоровья замысловатой фразой как «пропорциональность между самостью организма и его наличным бытием», в которой на понятном языке улавливается мысль о взаимосвязи между нормой и патологией.

Более четкие содержательные определения понятию здоровья даются в медицинской и биологической литературе, отражающие фактическую сторону данного феномена. В одном из них здоровье организма оценивается «его количеством» по максимальной производительности органов при сохранении пределов функциональной нагрузки. В другом определении выделяется психосоциальная составляющая здоровья, которое видится в динамическом процессе сохранения и развития физиологических и психических функций, обеспечивающих оптимальную трудоспособность и социальную активность при максимальной продолжительности жизни. Второе определение понятия здоровья представляется одним из удачных, так как в нем выделен оценочный критерий - максимальная продолжительность жизни при социальной активности.

*Часто в научной литературе здоровье определяется как мера адаптации к окружающей среде, в процессе которой проявляется взаимодействие внутренних факторов (наследственность, пол, возраст) и условий внешней среды. На этот существенный момент в понимании здоровья указывал еще известный врач Н.И.Пирогов, нацеливая на выделение форм здоровья: физическое, психическое, интеллектуальное, нравственное.*

Комплексный подход нашел признание и развитие во многих отечественных исследованиях, интерпретирующих понятие здоровья в ценностном (аксиологическом) контексте, когда благополучное состояние здоровья является условием удовлетворения всех потребностей человека. В итоге можно дать следующее определение: здоровье - физиологическое состояние организма, обеспечивающее нормальную деятельность во всех областях индивидуальной и общественной жизни.

*В эволюционной этнологии понятие «нация» считается синонимом понятия «этнос», который рассматривается как устойчивый результат общественного развития и как объект общественно-исторического процесса.* В этом контексте феномен здоровья получает содержательную характеристику в понятии социального здоровья, определяемого взаимосвязью нормального физиологического состояния отдельного человека и жизнедеятельностью этнического сообщества (социума) в целом. Социальное здоровье во многом обусловлено «здоровым образом жизни» и оценивается по демографическим показателям.

*Социальное здоровье современных этносов связано с тенденцией его снижения в масштабе населения всей планеты, в том числе в России. Уровень здоровья россиян заметно низок: до 70% имеют одно-два хронических заболеваний, а здоровых людей насчитывается всего 5-7%.*



*Эколого-социальными причинными факторами заболеваемости являются загрязнение воздуха, воды, почвы, в результате чего не в лучшую сторону изменяется видовой состав биоценозов и биосферы – объективно необходимого природного условия существования этносов и человечества в целом. Все негативные последствия антропогенного характера, влияющие на рост заболеваемости населения отдельных стран и в мировом масштабе, хорошо известны общественности, государственным деятелям и даже мало интересующемуся научными исследованиями человеку. Социально-экологические проблемы здоровья граждан нашей страны дополняются социально-экономическими: сегодня каждый третий россиянин живет около или даже ниже прожиточного минимума, достаточного лишь для поддержания физического существования.*

*В научной литературе понятие социального здоровья стало широко использоваться в связи с более пристальным вниманием к проблемам национального здоровья и становится одним из ключевых в демографии, фиксируемых в медицинской статистике.*

В исследованиях социального здоровья выявились три основных направления: медико-социальное, эколого-социальное, социологическое.

Медико-социальное направление основывается на изучении болезней в непосредственной связи с причинной обусловленностью их социальными факторами. В учебниках по валеологии - научной дисциплины, изучающей здоровье, одной из причин его ухудшения называется «скудность материальных возможностей, которые государство может выделить на охрану здоровья и лечение людей»[2]. Это всем известный факт, не требующий комментариев, он свидетельствует о том, что практическая и теоретическая валеология стоит на одном уровне с обеспечением качественными питанием и жилищными условиями, необходимыми для создания здорового образа жизни.

Медико-социальные исследования в их практической реализации остаются наиболее востребованными во многих странах, в том числе в России. В данной области научных исследований и практических мероприятий социальная характеристика здоровья тесно связана со здравоохранением, которое обеспечивается клинической медициной, мероприятиями по предупреждению и профилактике заболеваний, особенно сердечно-сосудистых патологий. Развитая сеть медицинских учреждений (поликлиник, больниц), назначение которых заключается непосредственно в лечении больных, предупреждением заболеваемости занимаются специалисты в области медицинской демографии и прогнозирования, профилактика направлена на сохранение достигнутого уровня индивидуального и национального здоровья.

Все эти мероприятия осуществляются материальным обеспечением со стороны государства и общественных организаций и потому относятся к социальной медицине. Так называемая «народная медицина» - применение способов лечения с использованием природных средств и традиционного опыта, не без подключения разного рода шарлатанов, к социальной медицине не имеет никакого отношения, поскольку практикуется целителями-одиночками на отдельных пациентах.

Исходной основой здорового образа жизни является обеспечение его на уровне членов семьи и далее по возрастающей от микроэтносов до человечества в целом. Исторически условия для существования людей без нарушения жизнедеятельности формировались на основе культурных традиций этнического сообщества, сложившихся в определенных эколого-географических ареалах» [5].

*Научно-техническая революция с 1890-1920-х гг. стала существенно влиять на все стороны общественной жизни в результате активизации физических и химических воздействий окружающей среды, техногенных факторов производства и быта, урбанизации, информатизации.*

В нашей стране образ жизни населения характеризуется экологическим, социальным и бытовым дискомфортом, не обеспечивается в полной мере нормальными жилищными условиями и сбалансированным питанием, безответственным отношением к соблюдению санитарно-гигиенических норм. Лечение больных и охрана здоровья населения были приоритетными социальными задачами в советский период. В последнее время государственная политика в этом направлении не только возвращает к достижениям прошлого, но по мере возможности усиливается и совершенствуется в соответствии с новыми успехами в медицинской науке и практике.

### ***Демографическая этнология и медицинская статистика***

*Для сложившегося в России образа жизни населения, как отмечалось, характерно безответственное отношение к соблюдению санитарно-гигиенических норм, обычным явлением становятся массовое распространение курения и употребления алкоголя, особенно среди молодежи, недостаточная осведомленность с основами здорового образа жизни, резкого ослабления духовно-нравственного воспитания.*

Тревожной остается тенденция ухудшения здоровья подрастающего поколения.

*Каждый третий младенец в течение месяца после рождения заболевает. До 75% учащихся в школах имеют заметные отклонения в состоянии здоровья, три четверти призывников в армию не могут выполнить нормы даже общей физической подготовки.*

Исследование образа жизни в студенческой среде за 1999-2017 гг. показало, что только четверть опрошенных задумываются над состоянием своего здоровья и что-то предпринимают для его сохранения. В основном это те, кто уже имеет хронические заболевания, большинство мало заботится о нем, некоторые повторяют здоровый образ жизни своей семьи, причем любопытно, что положительные качества копируют у матери, отрицательные – у отца.

*Отмечены далеко не эпизодические нарушения в режиме жизни: неполноценное питание, несоблюдение рациональной смены труда и отдыха, нарушение нравственных и юридических нормативов. У обучающейся в областных центрах студенческой молодежи отмечается недоедание, употребление неполноценной по составу и низкокалорийной пищи, что не может не отразиться на нормальном физиологическом состоянии, снижении иммунитета,*

росте инфекционных и соматических заболеваний. Опрошенная в саратовском регионе молодежь отмечает у себя в 50% случаев наличие от двух до семи хронических заболеваний, 25% респондентов затруднились с оценкой своего здоровья и примерно столько же считают себя здоровыми.

У многих граждан России лишь в малом объеме или вообще отсутствуют знания о здоровом образе жизни, о предупреждении и профилактике различных болезней. О последствиях так называемого «пьяного зачатия», как причине рождения детей с отставанием в психическом и умственном развитии, никогда не слышали и не читали 95% из двух сот опрошенных молодых супружеских пар, хотя за последнюю четверть века на эту тему написано больше, чем за предшествующие столетия.

*Молодежь знает, но пренебрегает знаниями о вреде курения, алкоголя, наркотиков на свое здоровье, а самое главное – на здоровье будущих поколений.* Каждый третий студент среди курящих знает, что курение вредно, но продолжает курить. Этот факт отражают низкий уровень осознания ценностей здоровья, так необходимых для превращения знаний о здоровом образе жизни в социальное поведение, формирование культуры здоровья в качестве личностной потребности.

*Тревожной тенденцией для будущего у населения России и других стран становится увеличение смертности и падение рождаемости.* К 2000 г. рождаемость детей на семью в России снизилась в среднем до 1,2 детей, в Европе, США, Японии до 1,5–2,0, тогда как для устойчивого воспроизводства поколений коэффициент должен быть не менее 2,2–2,5. *Пока прирост численности мирового населения дают в основном развивающиеся страны, но и здесь наблюдаются ухудшения показателей здоровья и выживаемости.*

По отдельным регионам планеты человечество живет очень неоднородно, что во многом обусловлено социально-экономическими и экологическими проблемами в каждом из них и на планете в целом. *Ситуация осложняется нарастающей исчерпаемостью ресурсов биосферы. В настоящее время на одного человека используется на треть больше природных ресурсов, чем может дать планета, отсюда энергетический кризис и связанные с ним негативные последствия.*

Для оценки здоровья населения чаще всего используется показатель заболеваемости, но он не полностью отражает состояние здоровья и возможности его сохранения. В социологической и педагогической литературе имеются понятия «ценность жизни» и «ценность здоровья», которые в своем соотношении определяют их логическую взаимосвязь и в то же время различия по содержанию. Первое из них характеризуется удовлетворением потребностей во всем их объеме, второе относится к пониманию здоровья как объективной необходимости для достижения этой цели. В экономическом отношении «стоимость статистической жизни» одного человека оценивается цифрой в 500 тысяч долларов»[15].

Все более заметно прослеживается зависимость развития умственных способностей у детей от генетических особенностей, реализация которых связана с социальными и экологическими факторами. *По данным исследова-*

ний в Москве, обучение с шестилетнего возраста начинается только у 10-15% детей, остальные психофизически не готовы стать полноценными первоклассниками.

*Интегральный показатель умственной работоспособности первоклассников в последние годы снизился в 2,5-3 раза, что отмечено у 70-85% поступающих в школу детей, которые имеют низкий уровень психофизического здоровья, необходимого для систематического обучения.*

Общий итог изложенному сводится к выводу о том, что состояние здоровья есть объективно необходимое условие для успешной деятельности во всех сферах индивидуальной и общественной жизни. С рождения ребенка в большом проценте случаев обнаруживаются отклонения в физическом и умственном развитии, которые могут быть сняты медицинскими мероприятиями и педагогическим воспитанием, а могут и преследовать человека до глубокой старости. В значительной мере этому негативному процессу способствуют низкий уровень социально-экономического обеспечения, называемого «качеством жизни», и забота о своем здоровье каждого человека.

В России тенденция к снижению численности населения за последние годы всецело определяется этими двумя факторами. В какой мере она будет преодолена со стороны государства и личной заинтересованностью в сохранении здоровья гражданами, зависит будущее нашей страны.

Природные и социальные факторы этногенеза действовали во взаимосвязи и отражались на физическом и психическом здоровье как отдельного человека, так и этнического сообщества в целом. Нарушение индивидуально-го здоровья есть единичное явление и, если оно не приобретает значительных масштабов, остается практически незамеченным для всего сообщества. В обратном случае состояние здоровья этнической группы, особенно малочисленной и единообразной по генетическому составу, может подвергнуться существенной проверке на прочность. В истории человечества фактов «пошатнувшегося» здоровья этнических единиц неисчислимо множество.

*Нередко масштабные патологии приобретали характер катастрофических последствий, вплоть до вымирания целых популяций, по большей части от возбудителей массовых инфекций. Вот почему проблема национального здоровья остается одной из главных в общей стратегии существования человечества и в настоящее время, и в будущем. Она выходит на передний план в условиях нарастающего экологического кризиса и отодвигает назад все политические и военные передраги в межнациональных конфликтах. Всем хорошо известный лозунг «главное – здоровье» остается и будет всегда актуальным для отдельного человека, становится насущным для каждой страны и человеческого общества в целом.*

Современное научное знание показывает, что воздействие человечества на природу приобрело глобальный характер и продолжает возрастать, причем научная общественность (Субетто А.И., Яншин А.Л., Ковда В.А. и др.) [16] констатирует, что «масштабы и темпы антропогенных нарушений среды намного опережают уровень знаний о процессах, происходящих в различных экосистемах» [16].

*Единым комплексным, синтетическим подходом к изучению тенденций эволюции биосферы становится концепция В.И. Вернадского биосферы – ноосферы. Так Н.Н. Моисеев писал в конце XX века: «Несмотря на появление представлений о единстве Природы и Человека и их взаимообусловленности, мир неживой материи и живого вещества и мир Человека и общества, им созданного, в XX веке еще не были взаимосвязаны в сознании ученых ... и только таким связующим звеном оказалось учение о ноосфере В.И. Вернадского в начале тысячелетия» [4].*

Для социоэкологических условий жизни семьи, поколений, человечества характерны изменения образа жизни семьи. Необходимо философское осмысление образа жизни как системы взаимодействия жизнеустройства поколений в определенных условиях техно-, социо- и биосферы. Развитие образа жизни исторически выросло из биосферных взаимодействий и развития социумов, обществ на основе культурных традиций народов мира в определенных регионах Земли (Гумилев). Научно-техническая революция фактически с 1890-1920 годов стала задавать свои критерии жизни: темп, ритм, воздействие химического, физического, электромагнитного, урбанизации, технотизации быта.

*С конца XX века существенно на образ жизни стали влиять информатизация и виртуализация жизненного пространства. Все эти воздействия изменили образ жизни поколений, отражая изменения социо и техносферы, но противопоставляя эти новые взаимодействия в сферах жизни человечества биосфере и самой природе Человека. Категория образа жизни по Ю.П. Лисицыну рассматривается как «определенный, исторически обусловленный тип, вид жизнедеятельности или определенный способ деятельности в материальной и нематериальной сферах жизнедеятельности» [9, 10].*

В этом определении, на наш взгляд, отразилась взаимосвязь в виде деятельности (тип, вид) и взаимоотношений среды обитания и возможностей человека. Мы считаем, что необходимо добавить в это определение в регионах биосферы, чтобы усилить изучение, как общих влияний окружающей среды, так и особенностей. Ю.П. Лисицын и его школа, традиционно включают в образ жизни 4 составляющих: экономическую – уровень жизни, социологическую – качество жизни, социально-психологическую – стиль жизни, социально-экономическую – уклад жизни.

Если первые две категории, по нашему мнению, дают представление об общих социальных позициях в этих отношениях, то две последние характеризуют отношения к жизни, определенные взаимодействия с природой и обществом. Выделенные составляющие определяют, таким образом, вид жизнедеятельности в основном в узко понимаемой социосфере, рассматриваемой почти «вне» природной среды жизни, чего не бывает в природной – экологической реальности жизни сообществ человечества в биосфере. С семьи начинается ноосферное образование и воспитание поколений, отношение к окружающему миру, себе, жизни в биосфере. Гармонизация и адекватизация всех составляющих здоровья в поколениях связаны с образом жизни семьи в историческом контексте. *Развитие категории здоровый образ жизни связан с работами Ю.П. Лисицына, Д.У. Нистряна, А.Я. Иванюшкина [12, 7] и других.*

Вслед за Ю.П.Лисицыным, авторы считают, что здоровый образ жизни – это оптимальный (гармоничный) образ жизнедеятельности, который обеспечивает оптимальное существование, онтогенез и деятельность человека, поколений, человечества в биосфере. Это максимальное количество биологически и социально целесообразных форм и способов жизнедеятельности, адекватных потребностям и возможностям человека, осознанно реализуемых им, обеспечивающих формирование сохранения и укрепления здоровья, способность к продолжению рода и достижению активного долголетия. *Здоровый образ жизни базируется на культуре здоровья, которая развивается в поколениях и поддерживается институционально.* Формирование здорового образа жизни связано со знанием многих наук о жизни и здоровье, природе, человеке и обществе, мотивацией и деятельностью по его развитию. В западной цивилизации отмечаются разнонаправленные тенденции по формированию здорового образа жизни, в целом его показатели невысокие.

*В России еще в 70-80-е годы XX века образ жизни населения характеризовался экологическим, социальным и бытовым дискомфортом, трудовая деятельность не была в полной мере обеспечена нормальными жилищными условиями и сбалансированным питанием. Человек ценился ниже результата труда. Но охрана здоровья населения была социально направленной, приоритетно развивалась, и отмечалось социально ориентированное здравоохранение советской цивилизации [13].*

*Кризис глобализации, либеральная перестройка в России обострила экологические проблемы; ухудшилось социально-экономическое положение большинства населения. 60-70% населения имели доходы от прожиточного минимума и ниже [6].*

*Попытка переложить ответственность за свое здоровье на индивидуума и семью не увенчалась успехом и нуждается в переориентации на формирование ноосферного потенциала не только личности, но и семьи человечества.*

Для сложившегося в России образа жизни населения характерно безответственное отношение к соблюдению санитарно-гигиенических норм, массовое распространение курения и алкоголя; незнание основ здорового образа жизни и отсутствие его массовой пропаганды; резкого ослабления духовно-нравственного воспитания. На фоне депопуляции снижается и качество здоровья поколений, то есть здоровье подрастающего поколения ухудшается с каждым годом. Почти все дети, поступающие в школу, имеют отклонения в состоянии здоровья. Здоров только каждый двадцатый ребенок.

С 1-го по 8 класс у детей в 6-12 раз нарастают изменения органов слуха и зрения; в 10 раз – нарушения опорно-двигательного аппарата; в 15 раз – центральной нервной системы. В результате 75% школьников имеют существенные отклонения в состоянии здоровья, три четверти призывников армии не могут выполнить нормы даже общей физической подготовки [17].

*Исследование образа жизни в студенческой среде (1999-2011 гг.) показало, что только треть опрошенных что-то целенаправленно делают для своего здоровья. В основном это те, кто уже имеет хронические заболевания, молодое*

поколение же обычно продуцируют нездоровый образ жизни семьи; причем положительные моменты копируют у матери, отрицательные – у отца. Отмечены существенные нарушения в режиме жизни, неполноценное питание.

*У многих людей отсутствуют знания о здоровом образе жизни, о профилактике различных болезней. Так, например, о проблеме «пьяного зачатия», как причине рождения детей с фатальным отставанием в психическом развитии, снижении интеллекта, никогда не слышали и не читали 95% из 200 опрошенных молодых супружеских пар, хотя за последнюю четверть века на эту тему написано больше, чем за предшествующие столетия.*

Молодежь не знает, а иногда пренебрегает знаниями о вреде курения, алкоголя и других неблагоприятных факторов на свое здоровье, а самое главное – на будущие поколения. Они не знают об опасности рождения неполноценных детей и потому, что об этом не знали их родители. *Так ошибки незнания о здоровом образе жизни могут накапливаться из поколения в поколение. Опросы родителей детей с различными отклонениями показали, что почти все они не знали, что различные вредности (химические, физические, производственные, алкоголь, курение и т.д.) могут повлиять на основы здоровья их потомства. Часть населения, студентов имеют информацию о сохранении здоровья, но не используют ее.*

*Так каждый третий курящий студент знает, что это вредно, но продолжает курить.* Эти факты отражают низкий уровень осознания ценностей основ здоровья, превращения знаний о здоровом образе жизни в социальное поведение, формирование культуры здоровья личности.

*Это значит, что основы ноосферного потенциала сохранения здоровья поколений, имеющие внутренний – личностный и внешний – социальный вектор, а также биосфероцентрический – должны формироваться в ноосферной парадигме с зачатия до рождения, а затем на всех этапах жизни. Основным лейтмотивом воспитания субъекта ноосферы становятся позитивные ценности жизни и здоровья, духовно-нравственная доминанта, ориентированная на оптимальное потребление и максимальное духовное развитие в регионах биосферы-ноосферы.*

*Представления о ноосферной природе поколений, об основах здорового образа жизни должны накапливаться и передаваться субъектами ноосферы на всем жизненном пути развития и образования личности. Без этого невозможно сохранение ноосферных основ здоровья семьи и здоровых поколений.*

Внешний ноосферный вектор развития культуры здоровья – это приток знаний, информации, культурных практик в социализацию индивидов, где приоритетны функции институтов семьи, образования и здравоохранения в накоплении, передаче основ здоровья и здорового образа жизни поколений. Необходима переориентация всех институтов общества на ноосферные ценности концепции социального здоровья поколений.

*В решении проблем здоровья важно праксиологическое значение этой концепции, которая определяет необходимость общего развития ноосферного общественного и индивидуального сознания населения и членов их семей, переориентация самих институтов общества и государственных служб на*

*создание ноосферной социально-этической доминанты охраны здоровья поколений, обеспечение гармоничного развития поколений.* В центре внимания государства должен находиться здоровый народ, здоровье поколения, здоровая семья. Необходимо создать условия недопущения, предупреждения развития болезненного состояния, путем активного и превентивного восстановления его психо-физических и духовных резервов, обеспечивающих адаптацию и развитие поколений в окружающей среде: социосфере, биосфере, ноосфере, активное и творческое реагирование на смену стереотипов, угроз глобализации здоровью поколений, экологическим вредителям. Таким образом, *основные принципы ноосферизации поколений: биосфероцентричность и ноосферичность, гармоничность и системность воплощаются в формировании здорового образа жизни, где антропосфера подчиняется гармонии социосферы и биосферы, участвует в формировании ноосферы, таким образом, здоровый образ жизни можно назвать ноосферным образом жизни.*

Онтологические корни рассмотрения здоровья связаны с многообразием воздействия окружающего мира на человека, его сущностных компонентов и выделением факторов, которые диалектически взаимодействуют и определяют здоровье. Внутренний модус представлений о здоровье, который отразился в большей мере в антропоцентризме, а внешний модус характеристики и определения здоровья раскрывается проявлениями Универсума (природные, космические, климатические, физические, химические, биологические, социальные, культурные и т.д.). Здоровье стало рассматриваться как состояние имманентно присущее индивиду, либо группе людей. Широко известно и часто цитируется определение здоровья, данное в рамках Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков».[1] В этом определении, на наш взгляд, выделены самые важные составляющие этой категории: физическая, психологическая (внутренний модус) и социальная (внешний модус), а также подчеркивается основная характеристика его – благополучие.

*В определении здоровья по ВОЗ категория здоровья трактуется в антропоцентрической парадигме и четко фиксировано на человеке. Мы предлагаем свою философскую трактовку понятия здоровья также в антропологической плоскости. Здоровье – это системная целостность составляющих элементов человека, обеспечивающая оптимальную жизнь, развитие и продолжение рода индивида или общности. То есть здоровье, по нашему мнению, это форма гармоничного взаимодействия с миром человека на уровне его законов существования.*

Пока в толковых словарях не отражены философские представления о здоровье, а в основном даются, по нашему мнению, рабочие определения. Так, например, в толковом словаре русского языка есть такое определение «здоровье – это нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма» [3] или «правильная нормальная деятельность организма», где понятиями «нормально», «правильно» авторы пытаются отразить закономерности взаимодействия различных элементов здоровья и, на наш взгляд,



объясняют необходимость гармоничного (правильного, нужного, нормально-го) взаимоотношений элементов субстанции социального здоровья.

Таким образом, здоровье мыслится как механизм синтеза телесных, душевных и духовных проявлений сущности человека, которое тесно связано с социальной жизнью общности, страны.

### *Литература:*

1. БМЭ.: В 30 т., 3-изд. – М., 1978. – Т. 8. – С. 356.
2. Вайнер. Э.Н. Валеология. – М. – 2001. – С. 9.А.Д
3. Васильева О.С., Филатова Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001. 352 с. (С. 13).
4. Вернадский Владимир, Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. – М.: Современник, 1993. – С. 6, 7.
5. Гумилев Л.Н.. Этногенез и биосфера Земли. – М. – 1983.
6. Заславская Т.Н. Социокультурный аспект трансформации российского общества // Социс. – 2001. – № 3. – С. 3-11.
7. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека. Вестник АМН СССР. – 1982. – Т. 45. – № 1. – С. 49-58
8. Качество и уровень жизни населения в новой России //ВЦУЖ, 2007. – С. 235.
9. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье детей. Педиатрия. 1990. № 7. С. 61-67;
10. Лисицын Ю.П. Теоретико-методологические проблемы концепции и общественное здоровье, общественные науки и здравоохранение. – М.: Наука, 1987, 218 с.
11. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье. – М., 1986. – С. 12. 1.
12. Нистрян Д.У. Некоторые вопросы здоровья человека в условиях научно-технического прогресса. Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. – Кишинев, 1991;
13. Пропаганда здорового жизни в молодежной среде. – Саратов-Улан-Баатор: НЦ «Наука», 2008. – С. 101
14. Сперанский. Элементы построения теории медицины. – М., 1935. – с.1
15. Степанова Г.Б. Болевые точки здоровья россиян // Человек. – 2008. – № 1 – С. 145
16. Субетто А.И. В.И. Вернадский: от начала ноосферно ориентированного синтеза наук – к вернадскианской революции в системе научного мировоззрения в начале XXI века и становлению ноосферизма. – Кострома: КГУ, 2007. – С. 20.
17. Разумов А., Пономаренко В., Пискунов В. Здоровье здорового человека. – М., 1996. – 413 с.

### **3. Гносеологический анализ измененных состояний сознания**

*А.Г. Колчина*

#### **Феномен «измененного сознания» и ноосферная психология**

*Не вызывает сомнений тот факт, что нынешний этап развития человечества характеризуется снижением состояния здоровья молодого поколения, которое проявляется не только нарушением функциональных возможностей различных систем организма, но и центральной нервной системы. Так, по данным М.С. Гончаренко, Н.В. Масловой, Н.Г. Куликовой и др. в процессе осуществления современного образования у обучающихся отмечается снижение энергетического потенциала функционирования полушарий головного мозга, которое обусловлено превалированием логического типа мышления над интуитивным, что приводит к развитию переутомления и значительному снижению функциональных возможностей систем управления организма.*

Результаты многочисленных исследований психологов демонстрируют наличие так же различных отклонений со стороны психической сферы человека. XX век породил коренные изменения в социальной структуре общества и деятельности человека. *Речь идет о том, что в современных условиях существующие социальные отношения и передовые технологии требуют от человека лабильности, многоролевого и многофункционального социального поведения.*

*Распространение психопрактик приводит к «разорванности» сознания индивида, а, именно, к множеству рациональных внутри себя, но не связанных друг с другом, «миров», «универсумов» сознания, «картин мира». Эти разные миры сознания с прагматической точки зрения вполне соответствуют различным ролевым практикам и имеют свое рациональное обоснование и свою идеологию. Но проблема заключается в том, что они относятся к отдельному индивиду и его поведению. «Мозаичность», «файловость» сознания индивида оборачивается отсутствием целостного представления человека о самом себе, т.е. формируется так называемое «измененное состояние сознания».*

В изучении этого феномена первостепенное значение, безусловно, принадлежит ноосферной психологии и философии. Введение в содержание психологического знания категории «ноосфера», способствует раскрытию ведущей концепции психологии, обобщающей и объясняющей механизмы психофизических изменений личности и отражающей взаимосвязь эволюции человечества и биосферы. Личность стоит в центре процесса формирования ноосферы. Она представляет собой структурную единицу человеческого общества.

*Ноосферная психология интегрирует различные области современного естествознания: генетики, квантовой физики, синергетики, психофизиологии, педагогики. Она изучает целостное развитие личности на базе современных достижений в методах познания индивидуальной психики и ее возможностей, сопрягая свои знания с ноосферным знанием. Одной из главных ее целей является формирование устойчивого позитивного мышления личности в условиях кризисного состояния общества, развитие способности полноценной ее адаптации в социуме и адекватное использования культурных критериев в жизни и деятельности.*

### ***Связь измененного сознания и отчуждения. Самосознание как источник сознательной жизни***

Современные условия жизни и деятельности, с одной стороны, ведут к невиданному развитию субъективности в виде различных форм сознания. Но с другой стороны, сознание все больше приобретает нецелостный характер. Современный человек воспринимает себя не как целостную личность, а, скорее, как набор личностей, «соответствующих» различным социальным ситуациям. Как следствие, мозаичные миры сознания и соответствующие им частичные практики образуют взаимно-обратные генетические отношения: сознание «отражает» наличную частичную практику и «обосновывает» ее. В то же время, набор «картин мира», обеспечивающих рациональность поведения индивида в соответствующих ситуациях и его самоидентификацию, является рациональным обобщением, «осознанием», идеологией соответствующей социальной практики.

*Все это ведет как к триумфу субъективизма, так и к деформации субъекта. Отсутствие целостного сознания является основанием постмодернистских дискурсов о «смерти автора», «смерти человека», «смерти субъекта». Все более проблематичным становится целостность субъекта и единство его сознания.*

В связи с этим анализ проблемы сознания и в частности формирования отчуждения как измененного состояния сознания представляется на современном этапе развития человека весьма актуальным и позволяет обнаружить существенное несоответствие существующих концепций современному осмыслению проблемы измененных состояний сознания.

*Все процессы отчуждения различным образом связаны с процессами сознания. Эти состояния и предстоит пояснить.* Как отмечал применительно к научно- познающему сознанию И.Д. Невважай, «измененное состояние сознания – это такое сознание, которому открывается новое смысловое измерение бытия». В таком сознании бытие приобретает символическое значение. Открывшееся смысловое измерение реальности приобретает общее значение – значение для других, когда указанный индивид способен образовывать предметные значения символа, т.е., редуцируя смысл символа, вырабатывать представления, частично эксплицирующие смысл [22].

*Различные формы измененного сознания, в том числе и отчуждение, исследованы М.В.Шугуровым, отметившим, что «традиционное узко-социальное его значение высвечивает лишь одну грань, которая оставляет другие вне поля зрения философского исследования» [34].* Измененное состояние – это такое состояние сознания, в котором человеку открывается новое смысловое измерение бытия.

Однако, на рубеже XIX-XX веков в философскую и психологическую литературу вошло представление о «*потоке сознания*» как о состоянии, наиболее адекватно передающем изменения, без которых немислимо сознание. Среди развивавших тему меняющегося сознания можно особо выделить в психологии У. Джеймса, а в философии Э. Гуссерля.

*Самосознание, выступающее источником сознательной жизни, оказывается в такой ситуации одним из исчезающих элементов «потока сознания», а сам он, не просветленный самосознанием, едва ли может рассматривается исключительно в терминах сознания. Он во многом принадлежит бессознательным структурам человеческой психики. Их изменчивость выражается в игре бессознательных влечений, заложником которых становится самосознание, делал вывод З. Фрейд. Его последователи, каждый по-своему, интерпретировали природу бессознательного.*

*Для философии постмодерна вообще характерно принижение роли самосознания, человеческого «Я». Такое отношение к самосознанию резко отличает ее от классической философии. Последняя в лице Р. Декарта, И. Канта, И. Фихте и других мыслителей демонстрировала высокую оценку самосознания. Подобная оценка не была случайной. Согласно их взглядам, центральное положение самосознания в психической жизни позволяло ему регулировать, упорядочивать процесс изменения психической жизни, придавать ему направленность, в чем выражалась зрелость человеческого разума, о которой писал Кант – «способность человека к самоопределению».*

*Критическое отношение к самосознанию, возникшее в эпоху постмодерна, обусловлено целым рядом обстоятельств. Первое из них имманентно трактовке самосознания в классической философии. Оно слишком часто понимается, начиная с Р. Декарта, как «Я» равное самому себе. Исключение составляет, пожалуй, представление о самосознании, развиваемое Г. Лейбницем, а вслед за ним его русскими последователями на рубеже XIX-XX вв. Однако, «Я» равное самому себе, внутренне пусто и потому исчерпывается отношением к тем психическим реалиям, которые оно призвано упорядочивать, т. е., в конечном счете, оно растворяется в них.*

Остальные обстоятельства, способствовавшие критическому отношению к самосознанию, лежат за пределами философии, хотя не исключено, что именно они создали обстановку, в которой теоретическая ущербность концепции самосознания, принятой философией модерна, стала очевидной. Среди таких обстоятельств надо обратить внимание на ускорение ритма жизни, присущее индустриальной цивилизации. Самосознание, самоотчет, без чего невозможно последовательное регулирование психической жизни, требует определенных временных длительностей, которых субъект в современных

условиях просто напросто лишен. Самосознание оказывается менее мобильным, менее динамичным, чем жизнь современного общества, не успевая реагировать на все быстрые изменения последних.

*Второе обстоятельство, заслуживающее внимания, заключается в своеобразном обособлении, отчуждении детей от взрослых, которое происходит в индустриальной цивилизации.* Если в традиционных обществах, ребенок большую часть времени проводил вместе со взрослыми, то в *постиндустриальном социуме ребенок иногда с детства отдален от родителей:* по утрам члены семьи, как правило разъезжаются – взрослые отправляются на работу (каждый на свою), детей ждут сугубо детские коллективы, будь то школа или дошкольные учреждения, где взрослые часто теряются среди них. *Но ребенок представляет собой человека с еще не сформированным самосознанием.* Его длительное пребывание во взрослой среде, как это имело место в доиндустриальных цивилизациях, содействовало укреплению самосознания в значении психологического ядра личности. *Напротив, обособление детей от взрослых, ведет к консервации некоторых детских черт, к инфантильности, сохранению размытого самосознания у таких людей надолго.*

*Третье обстоятельство, без которого трудно понять ослабление самосознания, является массовый характер современной жизни,* когда жизнь человека проходит среди значительных масс нередко случайных людей, будь то на производстве или в целом в условиях городской жизни. Еще Г. Тард и Г. Лебон, положившие начало изучению психологии толпы, указывали на *резкое понижение уровня критического мышления в больших массах людей.* А именно критическое мышление, несомненно, является признаком развитого самосознания. Человек среди толпы самоосознает себя в гораздо меньшей степени, чем человек, который может позволить себе одиночество.

*Размытость самосознания, утрата им положения ядра, организующего психическую жизнь человека, приводит к тому, что состояние изменения, в котором постоянно находится сознание, разлагается на ряд измененных состояний сознания, мало связанных между собой, даже чуждых друг другу.* Таким образом, под измененными или превращенными состояниями сознания следует понимать его состояния, не сопровождающиеся вообще или сопровождающиеся лишь в малой степени самоотчетом, самосознанием. Психическая жизнь в таком положении сводится к отдельным, замкнутым, иногда противоположным друг другу образованиям, а переход от одного образования к другому совершается путем резкого превращения, метаморфозы, ибо непрерывность последовательности состояний, обеспечивающая самосознание, отсутствует.

### ***Роль изменённых состояний в психотерапии***

*Существуют многочисленные и разнообразные измененные состояния сознания, но пожалуй самыми исследованными на сегодняшний день остаются мистические и религиозные экстатические состояния, вызванные ме-*

дитациями или мистическими психоделическими практиками, например практикой йоги, которые и стали предметом самых ранних исследований. В подобных практиках, по мнению исследователей, существование измененных состояний сознания оправдано, а сами они отождествлены. Мы полагаем, что для такого отождествления нет фактических оснований. Рассмотрим в качестве примера измененное состояние сознания, которые вызываются индийской практикой медитации. Известно, что к ним относится множество неэквивалентных друг другу состояний, начиная от пратьяхары, когда исчезает реакция на какие-либо внешние раздражители, до состояния экстатического принятия всех элементов бытия, практикуемого в Бхакти-йоге. Анализируя подобные практики Г.М. Бонгард-Левин, отмечает, что часть их характеризуется своеобразным состоянием единения с миром [5]. Другие же специфицированы исчезновением объектов, явлений. В иных состояниях, как то сахадж-самадхи, явление объективного мира представляются выражением или модификацией сознания.

*До недавнего времени многие из этих состояний считались на Западе патологическими. Вообще проблема измененных состояний сознания была маргинальной в психиатрии и все ценное, что могло быть получено психиатрами при изучении измененных состояний сознания, оставалось либо в рамках психологии, либо вообще за пределами науки. В этом догматическом отстаивании специфики любых аномальных проявлений психического, как представляется, одна из существенных причин неразработанности проблемы сознания в психиатрии.*

Кроме того, исследования, проведенные в рамках, например, гуманистической психологии полностью опровергают эту концепцию. Так, А. Маслоу, опросив сотни людей, которые пережили спонтанные мистические переживания (или, как он их называл, «пиковые переживания»), *показал, что мистические переживания не являются симптомами патологии и не имеют отношения к психиатрии.* Зачастую они имеют место у людей, без каких бы то ни было серьезных эмоциональных проблем и которых во всех остальных отношениях можно считать «нормальными». Более того, если эти переживания происходят в благоприятной обстановке и хорошо усваиваются, они могут дать весьма полезные результаты – улучшить жизнедеятельность, повысить творческие способности и «самоактуализацию» [18].

*В этой связи А. Маслоу формулирует и задачу психотерапии – индивидуальной и групповой – противостоять патологическим тенденциям, стремиться преодолеть непонимание, рассогласованность, десинхронизированность человека с самим собой, с окружающими, повысить уровень коммуникабельности, развить способность к общению. Другими словами, сформировать способность человека к самореализации заложенных в нем возможностей. А. Маслоу полагает, что основная цель всех видов терапии – самоактуализация, предельным выражением которой являются «высшие переживания», «мгновения экстаза, которые нельзя купить». В книге «Мотивация и личность» А. Маслоу так описывает впечатления людей о высших переживаниях: «сужение поля зрения, одновременное чувство прилива сил и ни с чем*

не сравнимой беспомощности, ощущение возвышенного экстаза, потери ориентировки во времени и пространстве и, наконец, сознание того, что произошло что-то очень важное и значительное, ценное». *Существенная черта высших переживаний – достижение большей целостности во внутриорганическом функционировании человека и интеграции между индивидом и внешним миром.* «Вероятно, – полагает А. Маслоу, – высшие переживания есть огромная интенсификация любого переживания, в котором присутствует потеря «Я» или его границ, или забывание себя и восхищение музыкой или искусством». Одной из важнейших черт, необходимых человеку для достижения гармонии, он считает чувство прекрасного, формирование которого должно быть сверхзадачей обучения. Научить человека слышать и видеть красоту, сопереживать ее в произведениях искусства. Именно на этой основе возможен один из видов психотерапии, использующей механизмы, заложенные в восприятии искусства. Человек в процессе восприятия произведения искусства сопереживает, становится соучастником действия. Он в каком-то смысле погружается в поток описываемых или показываемых событий, полностью отдаваясь происходящему. Он на время отдает частицу своего «Я», присоединяя ее к «другому». Катарсическое воздействие искусства подобно очищающему действию грозы, которой предшествовало мучительное предгрозовое конфликтное состояние.

*Как уже было сказано, измененные состояния сознания до недавнего времени рассматривались как патологические. Однако следует заметить, что вопрос о норме и патологии должен решаться не абстрактно-догматически, а конкретно-ситуационно, так как нормальное поведение человека не есть неизменное качество, а функция от определенной конкретно-исторической, этнокультурно- и эколого-биологически обусловленной ситуации.* В качестве отрицательных моментов, например, экстатических состояний приводят то положение, что высшая психическая деятельность подавляется силой эмоционального возбуждения, сознание сужается до узкого круга представлений, связанных с эмоцией, последняя получает доминантный характер, восприятие внешнего мира выключается или искажается.

*Итак, исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что экстатические состояния блаженства, эйфории необходимо рассматривать не как патологические, а лишь как специфические. Они выполняют определенную роль в функционировании человека как члена общности и его организма. Одна из важнейших функций – релаксация – переход из активного, возбужденного состояния в пассивное.* Важнейшую роль экстатические ритуалы играют в достижении оптимального соотношения уединенности и общения как важнейших потребностей человека. Потребность в уединенности выражает избирательный контроль доступа к «Я», т. е. открытость или закрытость для социальной и физической стимуляции. В традиционном обществе в этнокультурной традиции заключены способы балансировки «уединенность – общение», т. е. регуляции отношения «Я-другие». Общество с максимальной открытостью компенсирует ее традициями, связанными с временной изоляцией. И, наоборот, где есть максимизация уединенности, например, в Сици-

лии, там это компенсируется раскрепощенным поведением на карнавалах. Измененные состояния сознания, рассмотренные как доминирование эмоции, также есть *способ регуляции отношений «Я-другие», имеющий сложный двойственный характер*. С одной стороны, есть сужение круга представлений до одной эмоции, выраженной определенным комплексом ощущений, и торможение остального. С другой стороны, расширение границ «Я», открытость к общению, чувству сплоченности с участниками ритуала, единению с природой. Некоторое сужение канала восприятия, видимо, увеличивает мощь, эффективность терапии или ритуала, а также дает отдых другим системам организма. Регуляция уединенности используется как основа такой специфической формы народной терапии, как «тихая терапия». Человек полностью изолирован от воздействия других людей и природы, т. е. он лишен общения и другой сенсорной информации. Затем его поэтапно возвращают к природному и социальному окружению. Таким способом добиваются преодоления рассогласований в отношении «Я-другие». Основной принцип здесь все тот же – отключение, отдых систем организма, ведущее в последующем к поэтапной их синхронизации.

*Согласование действий людей друг с другом, достижение коммуникации, понимания, т. е. оптимальная реализация отношений «Я-другие», есть основа функционирования людей этнокультурной общности.* Важнейшим аспектом при этом представляется специфика осуществления этого процесса в обществе, обусловленная особенностями социального типа деятельности. Она состоит в том, что наряду с действиями с материальными предметами, объектами воздействия человека являются идеи, образы, понятия. Фундаментальным свойством человеческой деятельности является целеполагание, действие по схеме идеального образа, плана и его воплощение в духовной или материальной действительности. Такой способ действия предполагает вынесение во вне человека его индивидуальных результатов в объективированных формах: устной речи, в виде искусства, воплощении идей в материальной форме. Результаты труда в различных формах являются посредниками, можно сказать, медиаторами между людьми определенной группы и между группами. Но главное при таком способе деятельности, что опыт индивида не становится закованным внутри него, он становится достоянием других, социальным опытом. Именно на основе целеполагающего способа действия возможно понимание людьми друг друга, сохранение традиций, историческая преемственность. Именно благодаря ему сохранилась культура давно уже исчезнувших цивилизаций. Именно предметные результаты духовной деятельности, существующие в достаточной степени независимо от индивида, обладают обратной силой воздействия на человека, на формирование его внутреннего «Я».

*Человек, имея универсальную природу, не может реализовать все свои возможности, устремления. Способность независимого манипулирования образами в воображении, сопереживания в процессе восприятия искусства дает возможность компенсировать то, что он не может реализовать в действительности. Способность представлять себя другим, быть в роли*



другого есть основа ряда психотерапевтических приемов. В измененных состояниях сознания, в экстатических ритуалах также происходит расширение границ «Я», человек на время становится другим, испытывает чувство перевоплощения.

*Потребность быть другим и способность удовлетворять эту потребность формируется еще в детстве. Дети видят перед собой свое будущее состояние – взрослых. Они уже представляют себя другими, в своих играх осваивают будущий мир, преобразуют действительность в образной форме. Эта способность остается и во взрослом состоянии, но чаще всего в виде «угасшей», заторможенной и забытой доминанты [3].*

### ***Изменение состояния через призму психопрактик в трансперсональной психологии и в процедурах камлания шамана***

*Современный этап анализа роли измененных состояний сознания, народной и современной терапии характеризуется явно выраженной тенденцией поиска универсальных, всеобщих черт этого явления. Основной путь в реализации интегративного подхода – целостное рассмотрение человека в единстве онто- и филогенеза, функционирующего как социальный индивид, но с учетом реальных биологических оснований.*

*Исследование А. Маслоу высших переживаний, мистических, экстатических состояний привело к мысли о создании трансперсональной психологии, глобальный вопрос которой – рассмотрение этих явлений за пределами отдельного индивида в космическом масштабе. Результаты дальнейшей разработки этой идеи последователями А. Маслоу получили отражение на страницах журнала «Трансперсональная психология».*

*Трансперсональная психология предполагает определенную форму психотерапии «трансперсональное переживание», смысл которой состоит в новом рождении «Я». Важным моментом ее является ощущение переживания сверхличностного чувства космического единства, космоса как непрерывной целостности.*

В работе В.Н. Басилова «Избранники духов» показан широкий диапазон умений шамана, когда он находится в экстатическом состоянии. Во время камлания шаман демонстрирует совершенное умение владеть своим телом, необычайную физическую силу, нечувствительность к высоким температурам (хождение по раскаленным камням) и низким – до  $-50^{\circ}\text{C}$ . Кроме этого, у него наблюдается необычайная обостренность чувств, позволяющая ему без помощи зрения чувствовать преграду, ориентироваться в пространстве. Более редко исследователи свидетельствовали о сверхчувствительности шамана, которая позволяла ему найти потерявшихся в тундре людей и животных [1].

*Многие способности шамана основаны на том, что он умеет «силой воли», «самовнушением» регулировать процессы, происходящие в нашем организме автоматически, например терморегуляция. Но в случае с шаманом*

или с другими людьми, демонстрирующими необычные способности в силе и умении владеть своим телом (мастера цигун), остается вопрос, откуда берется энергия для осуществления этих процессов. Все же для поддержания нормальной терморегуляции при  $-50^{\circ}\text{C}$  почти без одежды необходимы огромные энергетические затраты организма. Возможны различные гипотетические объяснения. Но основное направление – рассмотрение внутриорганических процессов в единстве с внешними. Из внутренних процессов необходимо выделить активацию энергетических резервов эндорфинов. Но все же, *видимо, основной путь объяснения – это влияние слабых физических взаимодействий, которые могут резко усиливаться в измененных состояниях сознания. По принципу доминанты в результате синхронизации может проявляться явление, аналогичное резонансу. Кроме того, во время измененных состояний сознания меняется электропроводимость поверхности тела человека.* А так как нередко в измененных состояниях сознания в организме человека наблюдается парадоксальная ситуация: одновременно присутствуют процессы активации и расслабления, возбуждения и торможения, то можно описать этот процесс как поляризацию и конденсацию энергии, ведущую к разрядке – освобождению заряда в конце ритуала.

### ***Проблема измененных состояний через призму антропологии и культуры***

*Как было показано выше, проблема измененных состояний сознания тесно соприкасается с проблематикой мистического опыта, поднимавшейся в философской и антропологической литературе.* Культурообразующее и онтологическое значение такого опыта изучалось в том числе С. Хоружим, который приходит к следующему выводу: «Такой опыт онтологичен: является «опытом бытия», выражением первичной бытийной установки, глобальной антропологической ориентации; имея же энергетическую, деятельностную природу, он наделен возможностью практического претворения, развертывания этой ориентации и установки во всех, вообще говоря, существующих формах: что и есть самоосуществление человека. Поэтому *всякий развитый, проработанный род мистического опыта есть порождающее ядро определенной антропологической стратегии, или же сценария самоосуществления человека, кратко – определенной антропологии.* В свою очередь, реализация определенного антропологического сценария, концепции или модели человека – широкий, многомерный процесс, в котором, в частности, конституируются адекватные данному сценарию версии, выводы различных дисциплин, связанных с антропологической сферой: наук о духе и человеке» [33].

*Вообще одним из первых на измененные состояния сознания и соответствующие им проявления культуры обратил внимание Ф. Ницше.* Он, как известно, выделил в человеческой культуре два основных начала: аполлонийское и дионисийское. Впоследствии они стали рассматриваться как основа для типологии культур. Аполлоновский тип, или сторона культуры, по

Ф. Ницше, олицетворяет собой торжество света, гармонию форм и отношений, следование нормам и установлениям культуры, стремление к совершенству и возвышенным чувствам. Дионисийский (или вакхический) тип культуры (или же сторона ее функционирования) отличается неуравновешенностью, одержимостью в поведении, ярким проявлением чувств, эмоциональной открытостью, экстатическими состояниями, действиями, идущими вразрез с культурными нормами. Это своеобразный бунт эмоций против разума [23].

*Любая культура представляет собой единство дионисийского (вакхического) и аполлонийского (гармоничного) начал. По мнению Б. Рассела [27], без дионисийского элемента в культуре жизнь была бы просто неинтересной, «но его присутствие делает ее опасной. Благоразумие против страсти – это конфликт, проходящий через всю историю человечества. И это не такой конфликт, при котором мы должны становиться целиком на сторону одной из партий» [4]. Долгое время, по сути, до начала XX в., эта сторона культуры рассматривалась лишь в качестве курьеза, экзотики, патологического явления, происходящего в ущерб нормальным состояниям тела и духа. Положение существенно изменилось с появлением работ К. Юнга. Именно он впервые сделал состояние транса предметом научного анализа, выделив особый тип мировосприятия – интуитивное мышление как необходимый элемент культуры человечества [35].*

*Схожим образом размышляет и один из основателей американского прагматизма У. Джеймс, писавший еще в начале XX в.: «Наше нормальное бодрствующее сознание, разумное сознание, как мы его называем, – это не более, чем один особый тип сознания, в то время как повсюду вокруг него, отделенные от него тончайшей преградой, лежат потенциальные совсем другие формы сознания. Мы можем прожить жизнь, и не подозревая об их существовании; но стоит применить уместный стимул, – и они появятся во мгновение ока и во всей полноте: – определенные умонастроения, которые, возможно, где-то могут быть применены и приспособлены» [13]. У. Джеймс – противник абсолютизации рационалистического взгляда на мир, принижения роли эмоционально-иррационалистического аспекта в истории культуры. «Вообще же роль мистических состояний, – писал он, – сводится к тому, что они придают сверхчувственное значение обычным данным сознания. Они представляют собою возбудителей духовной жизнедеятельности, подобно чувствам любви и честолюбия; это благодать, которая озаряет новым светом наш старый мир и обновляет наши жизненные силы».*

*У. Джеймс в фундаментальном труде «Многообразие религиозного опыта» описывает дополнительные признаки, сопровождающие подобное состояние и сохраняющиеся как элементы мистического опыта:*

1. *Освобождение от состояния угнетенности. Уверенность в том, что «...в конце концов все будет если не хорошо, то во всяком случае правильно».*

2. *Появление чувства познания неизвестных до этого истин; причем познание носит форму не логического, а непосредственно необусловленного*

знания – инсайта – в терминологии психоанализа. Распространенной формой подобного познания является видение нового, более глубокого смысла в известных ранее высказываниях и текстах.

*3. Ощущение, что мир подвергся каким-либо объективным переменам.*

Эти три признака У. Джеймс назвал состоянием уверенности, которое сопровождает человека в течение всей жизни, подпитывая его веру и после возвращения в обычное состояние сознания.

*Новые аспекты в изучении экстатических состояний появились, начиная с 1960-х гг. как реакция на массовое распространение «орфической» культуры в странах Запада.* Важной особенностью такого подхода было использование понятия «измененные состояния сознания», описывающего все виды мистических состояний. Такие особые состояния касались не только сознания, но и особенностей функционирования человеческого организма. Измененные состояния сознания анализировались не только как состояния индивида, но и как особые состояния культуры, которые выражались в специфических ритуалах и традициях.

*Особого внимания заслуживает компенсаторная функция «измененных состояний сознания» в современной культуре.* Отмечается, что в середине XX в. в современной индустриальной культуре существенно ослабло влияние религии (христианства) – едва ли не основной регулятивной силы, осуществляющей психотерапевтическую, компенсаторную функцию в культуре. Классические религии были заметно потеснены в этой области квазирелигиозными культурами, как политическими (культ вождя), так и мистически-экзотическими. Как уже отмечалось выше, значительную роль в выполнении компенсаторной функции восполнения действительности (утешения) играет современная массовая культура в виде рок- и поп-музыки, кино, спорта, тиражирования произведений искусства и телевидения. Индустриальное развитие, все возрастающий темп жизни, технократическая идеология не дают человеку возможности адекватно удовлетворить свои потребности в общении, уединении.

*Вместе с тем измененные состояния сознания по-прежнему не мыслились вне мистического опыта.* Важность обладания личным мистическим опытом для формирования религиозных чувств отмечали многие исследователи. Некоторые, например Е.А. Торчинов, даже ставят наличие такого опыта во главу угла, давая следующее определение религии: «Религия – это комплекс представлений, верований, доктрин, элементов культа, ритуала и иных форм практики, базирующийся на трансперсональном переживании того или иного типа и предполагающий установку на воспроизведение этого базового переживания» [29]. Однако с таким определением трудно согласиться. Основная проблема данного определения в том, что, как не трудно убедиться, основная часть рядовых прихожан большинства религий как раз и не испытывала никаких трансперсональных состояний, но тем не менее обладает в том или ином объеме религиозными чувствами, в частности, верой. Данные религиозные чувства могут быть индуцированы им другими людьми, уже обладающими такими чувствами или мистическим опытом.

*Следовательно, личный мистический опыт и состояние уверенности служат источником религиозного чувства не только для испытавшего их человека, но и для его окружения или последователей, создавая необходимую харизму.* Действительно, основателями и крупнейшими реформаторами практически всех известных религий были люди, неоднократно испытывавшие религиозный транс и обладавшие большим мистическим опытом. Более того, состояние уверенности, подобно другим составляющим харизматичности, обладает некоторой субстанциональностью.

*Субстанциональность состояния уверенности выражается в его способности передаваться от одних людей к другим вследствие эффектов эмпатии и «заражения».* Именно этим объясняется «апостольский эффект»: люди, окружающие руководителя религиозной общины, имеющего личный религиозный опыт, как правило, обладают харизмой и «состоянием уверенности», даже если они подобного опыта не имеют. Этим же объясняется «духовное опустошение», которое испытывают в конце жизни многие проповедники, пережившие небольшое количество трансовых состояний и имевшие ограниченный мистический опыт. Обладая субстанциональностью, «состояние уверенности» подчиняется закону сохранения: если где-то его становится больше, то где-то его количество убывает. В этом смысле показательным является высказывание Г. Гурджиева [12], утверждавшего: «Сила оккультного знания обратно пропорциональна количеству людей, им владеющих».

*Отметим, что хотя у большинства людей состояние мистического трансa проходит и сохраняется лишь опыт переживания, некоторые могут находиться в подобном состоянии всю жизнь или достаточно долгое время.* Обладая значительной харизмой, именно эти люди становятся святыми различных религий. Необычность их поведения, фетишизируемая и рационализируемая в дальнейшем, является лишь следствием необычности состояния их сознания. Более того, во многих религиях именно необычность поведения интерпретировалась как первый признак святости. Достаточно вспомнить русских юродивых, дзенских мастеров или «безумную мудрость» адептов тантры.

*Проблема изучения измененных состояний сознания осложняется их многообразием и принципиальным отличием друг от друга.* Несмотря на то, что в современной науке описаны многие из измененных состояний сознания, метод их единой классификации отсутствовал.

Изменение эмоциональных состояний психики включает в себя как количественные изменения, связанные с изменением интенсивности обычных эмоций, так и качественные, связанные с достижением нестандартных эмоциональных состояний.

Изменение восприятия или способа видения мира могут носить как глобальный, так и локальный характер. К первым относятся зрительные, слуховые галлюцинации и псевдогаллюцинации, полностью изменяющие характер окружающего мира.

*К локальным изменениям восприятия относятся эффекты зрительных, аудиальных и кинестических агнозий (сенсопатий), проявляющихся, например, у экстрасенсов [21].*

Изменение волевой составляющей психики человека проявляется в так называемых автоматизмах – психических состояниях, в которых человек совершает действия, неподконтрольные воле, разуму или неосознаваемые вообще.

*Некоторые религиозные системы придают автоматизмам очень большое значение и используют особые методы для их достижения. Прежде всего, это некоторые шаманские практики, направленные на «вселение духа», известные как в первобытных культурах, так и в более современных религиозных системах, типа ваджраяны, суфизма, вуду. Подобное «вселение духа» представляет собой трансовое состояние, в котором доминирующим психическим образованием, управляющим поведением человека, является одна из вторичных субличностей, в обычных условиях вытесненная на подсознательный уровень.*

Для достижения этого состояния использовались в основном психологические методы, такие как кришнаитскую джапа-медитацию и суфийские кружения.

*Идеи слияния с божеством присущи различным культурам: индийской и тибетской, шаманизму, когда происходит временное слияние шамана с духом-помощником во время шаманского транса, и отчасти даже христианству [16]. Состояния, связанные с изменением самосознания человека, наиболее распространены в индийских и тибетских религиях, а также различных магических системах.*

*В ходе исследований, проводимых в рамках трансперсональной психологии, появились различные классификации степени самотождественности личности. Наиболее глубокие исследования этих состояний провел С. Гроф, используя сеансы ЛСД-терапии и других искусственно индуцируемых трансовых состояний, например, дыхательных техник [9]. Он выделил следующие типы подобных переживаний.*

- 1. Переживания эмбриона и плода.*
- 2. Архетипические переживания и сложные мифологические эпизоды.*
- 3. Соматические эффекты (подобные активации чакр в индийской традиции, – ощущение мгновенного и мощного высвобождения энергии, движения ее по телу, сопровождающееся глубокими и драматическими переживаниями).*
- 4. Сознание Универсального Разума, в котором человек переживает всеобъемлющее единство существования.*
- 5. Сверхкосмическая и метакосмическая пустота, которая, возможно, соотносится с переживанием махашуньяты в буддизме.*

*Представленная классификация, по всей видимости, не описывает всего спектра состояний, связанных с изменением самотождественности, поскольку охватывает лишь состояния, связанные с «расширением», трансценденцией сознания. Однако, известны и противоположные практики, связанные с разотождествлением, сужением сознания, при которых адепт отсекает от своего «Я» все новые элементы, ограничивая свое самосознание все*

более жесткими рамками. Впрочем, такого рода психопрактики более характерны для эзотерических систем.

*Измененные состояния сознания, связанные с изменением самоидентифицируемости, играют ключевую роль в формировании харизматических религиозных лидеров. Действительно, согласно Юнгу развитие человека, его индивидуализация осуществляются через осознание тех образов, которые составляют бессознательное за счет проявления и осознания архетипов [35].* Обретение самости происходит через циклы частичных слияний подобными архетипами. Сформированная таким образом личность является естественной частью коллективной мифологии, не теряя при этом своего эго, что делает подобного человека естественным политическим и религиозным лидером. Пророк и герой имеют историю своего духовного становления и поднимаются над примитивными формами коллективности.

Похожие изменения эмоциональных состояний наблюдали С. Гроф [10] и его последователи в ходе исследований. На основании анализа описаний пациентов, которых вводили в измененные состояния сознания с помощью ЛСД, а также интенсивных дыхательных методов (ребфинга, холотропного дыхания и т.д.), С. Гроф установил, что все они испытывали сходные эмоциональные состояния. Ученый назвал эти состояния *четырьмя пренатальными матрицами*. Согласно *теории базовых пренатальных матриц*, одно из самых сильных потрясений, которое вынужден испытывать каждый человек, – это переживание собственного рождения. Действительно, представьте себе ребенка, который пребывает в теплых, ласковых водах материнской утробы, без труда получая все необходимые ему жизненные компоненты. Он защищен от громких звуков и яркого света. Его мир прост и удобен. Внезапно стенки этого уютного мира начинают сдавливать его, мир становится агрессивным и враждебным, стремится – и это инстинктивно ощущает ребенок – отторгнуть, уничтожить его. Затем наступает следующий этап активной борьбы за выживание – ребенок пытается прорваться через узкий пульсирующий проход, пройдя который, испытывает очередной, последний шок от встречи с Большим Миром, с его ярким светом, громкими звуками, резкими запахами и температурными переменами. Каждый из четырех описанных этапов запечатлевается в психике ребенка как первичный опыт существования в этом мире, удачный или неудачный, который потом проецируется на все последующие события в жизни человека и, прежде всего, на его отношение к самой жизни.

*Истоки описанных идей С. Грофа можно обнаружить у О. Ранка в его концепции травмы рождения. Суть травмы для него в том, что постнатальная ситуация куда менее благоприятна, чем перинатальная. Вне матки ребенок вынужден столкнуться с нерегулярностью питания, частым отсутствием матери, колебанием температуры, шумом и т.д. Он должен самостоятельно дышать, глотать пищу и выводить отработанные вещества.*

*О. Ранк рассматривал родовую травму в качестве первопричины того, что разлука воспринимается человеком на протяжении всей его последующей жизни как самое болезненное и пугающее человеческое переживание. По*

его мнению, во всех более поздних фрустрациях частичных влечений можно узнать производные этой первой травмы. Большинство событий, которые индивид переживает как травматические, обязаны своей патогенностью сходством с биологическим рождением.

Практически весь период детства можно рассматривать как ряд попыток отреагировать на эту травму и психологически справиться с ней. О. Ранк почитал, что вся ментальная жизнь человека зарождается в первичной тревоге и первичном вытеснении, ускоренном родовой травмой. Центральный конфликт человеческой психики происходит из желания вернуться в матку и сопутствующего этому желанию страха. Поэтому любая смена приятной ситуации на неприятную будет вызывать чувство тревоги. Задача психоаналитика в этой ситуации – моделировать повторение ситуации рождения с помощью измененных состояний сознания, таким образом достигается терапевтический эффект [26].

«Сознание может глубоко изменяться под воздействием самых разнообразных патологических процессов: мозговой травмы, поражения химическими отравляющими веществами или инфекцией, нарушением мозгового кровообращения или злокачественной опухолью, развивающейся в мозге. Подобные состояния могут приводить к глубоким переменам в умственной деятельности, из-за которых их можно было бы отнести к разряду «необычных состояний сознания». Ведь они вызывают «обыкновенный бред», или «органические психозы» – состояния, связанные с утратой способности ориентироваться, с нарушением умственной деятельности и последующей амнезией. Но хотя эти процессы с клинической точки зрения, безусловно, являются важными, однако для исследователей сознания они не представляют особого интереса» [9]. Последняя мысль С. Грофа относится, прежде всего, к нефилософским подходам исследования измененных состояний сознания.

### ***Проблема неполноценности психологических интерпретаций и форм нарушения сознания***

*Однако в этой связи встает важный для философии вопрос: что же такое «субъект»? Следует заметить, что последний вопрос является одним из самых проблемных в психологии, придерживающейся естественнонаучных традиций.* Индивидуальное «Я» в материалистическом подходе, за редким исключением представлено в ряду других непосредственно познаваемых объектов [6]. «Я» («субъект») и «личность» – здесь тождественные категории, что является недопустимым упрощением. Придерживаясь этой позиции, далеко не единственной в философии и психологии, практически невозможно адекватно рассматривать актуальные в гуманистической традиции вопросы субъективности. Так, например, объяснение целостности и единства личности, согласно объективистской точке зрения, приводит к указанию на память (частную психологическую характеристику), которой придается несоизмеримая ей функция интеграции прочих равноположенных свойств лично-



сти. В анализе таких гуманистических категорий, как активность, развитие, самоактуализация, неизбежно теряются детерминирующие факторы субъективности и сами эти категории становятся избыточными. Проблема бессознательного здесь может изучаться лишь в плане биологических оснований личности или в связи с вытесненным сознательным содержанием психики. Антропотипический феномен тревоги рассматривается лишь в связи с формированием невротической личности в детстве [32] или в ситуациях частных неудач в социальном взаимодействии. Подобные примеры редуktivности можно продолжать, детализировать и противопоставлять им глубину художественного проникновения в психологию человека.

*За проблемой неполноценности психологических интерпретаций неизбежно тянется «хвост» искусственно созданных теоретических и практических проблем психиатрии.* Вместе с игнорированием активности субъекта устраняется (или понимается поверхностно) один из основных критериев нарушенного самосознания – «чувство собственного «Я», искажается ясперсовская трактовка психологически понятных связей [36], негласно принимается избыточность психотерапии больных шизофренией. Многие другие препятствия, недомолвки и методологические трудности связаны, как представляется, с отсутствием должного различения индивидуального «Я» (субъекта переживания) и личности (объективированных, осознанных аспектов субъективности, введенных в социальную жизнь).

*Вообще, по мнению К. Ясперса, психиатрические диагнозы суть не более чем идеи, в кантовском понимании этого слова. Сам К. Ясперс корректно писал не о расстройствах сознания, а о психотически измененных состояниях сознания. Фактически это положение означает, что сознание не может быть расстроено – оно или есть, или его нет.* Между тем, в психиатрии по-прежнему сохраняется термин «расстройство сознания», обусловленный практическими потребностями клинической психопатологии.

*Тем самым, понятие сознания, как указывает А.В. Снежневский [28] весьма «условно».* Здесь особо ценной представляется именно позиция К. Ясперса, рассматривающего сознание как фон, на котором происходит смена различных психических феноменов. Соответственно при душевных заболеваниях сознание может нарушаться независимо от других форм психической деятельности и наоборот. Так, в историях болезни можно встретить выражения, что у больного имеет место бред при ясном сознании, нарушено мышление на фоне ясного сознания и т.п. Метафорические признаки «ясности» и «помрачения» сознания, введенные К. Ясперсом, стали определяющими для характеристики сознания в учебниках психиатрии до настоящего времени.

*Вслед за К. Ясперсом в качестве критериев помраченного сознания берутся:*

- дезориентировка во времени, месте, ситуации;
- отсутствие отчетливого восприятия окружающего;
- разные степени бессвязности мышления;

- *затруднение воспоминаний происходящих событий и субъективных болезненных явлений.*

Для определения состояния помраченного сознания решающее значение имеет установление совокупности всех вышеперечисленных признаков. Наличие одного или нескольких признаков не может свидетельствовать о помрачении сознания [8].

*Б.В. Зейгарник выделяет несколько форм нарушения сознания [15];*

1) *Оглушенное состояние сознания* характеризуется резким повышением порога для всех внешних раздражителей, затруднением образования ассоциаций.

2) *Делириозное помрачение сознания.* Это состояние резко отличается от оглушенного. Ориентировка в окружающем при нем тоже нарушена, однако она заключается не в ослаблении, а в наплывах ярких представлений, непрерывно возникающих обрывков воспоминаний. Возникает не просто дезориентировка, а ложная ориентировка во времени и пространстве. На фоне делириозного состояния сознания возникают иногда преходящие, иногда более стойкие иллюзии и галлюцинации, бредовые идеи.

3) *Онейроидное (сновидное) состояние сознания* (впервые описанное Майер-Гроссом) характеризуется причудливой смесью отражения реального мира и обильно всплывающих в сознании ярких чувственных представлений фантастического характера. Иногда у больного приостанавливается фантазирование, но затем незаметно для него в сознании вновь начинают возникать такого рода фантазии, в которых всплывает, по-новому формируясь, весь прежний опыт, все, что он читал, слышал, видел. Одновременно больной может утверждать, что он находится в психиатрической клинике, что с ним разговаривает врач. Обнаруживается сосуществование реального и фантастического. К. Ясперс, описывая подобное состояние сознания, говорил о том, что отдельные события реальной ситуации заслоняются фантастическими фрагментами, что онейроидное сознание характеризуется глубоким расстройством самосознания. Больные оказываются не только дезориентированы, но у них отмечается фантастическая интерпретация окружающего.

4) *Сумеречное состояние сознания.* Этот синдром характеризуется внезапным наступлением, непродолжительностью и столь же внезапным прекращением. Приступ сумеречного состояния кончается критически, нередко с последующим глубоким сном. Характерной чертой сумеречного состояния сознания является последующая амнезия. Воспоминания о периоде помрачения сознания полностью отсутствуют. Во время сумеречного состояния больные сохраняют возможность выполнения автоматических привычных действий.

*Наряду с различными формами нарушения сознания как отражения окружающей действительности в клинике встречается своеобразная форма нарушения самопознавания – деперсонализация.* Она характеризуется чувством отчуждения собственных мыслей, аффектов, действий, своего «Я», которые воспринимаются как бы со стороны. Частым проявлением деперсонализации является нарушение «схемы тела» – нарушение отражения в сознании

основных качеств и способов функционирования собственной тела, его отдельных частей и органов.

*В норме человеку не требуется доказательств принадлежности его тела собственной персоне и психических переживаний.* В некоторых патологических случаях эта чувственная «подкладка» самоощущения нарушается, и как непосредственное знание может явиться чувство отчуждения, навязанности, внушенности собственных мыслей, чувств, действий.

Исследуя проблемы деперсонализации и показывая несостоятельность объяснения данного психопатологического явления с позиций ассоцианизма, феноменологического направления, антропологической психологии, психоанализа, А.А. Меграбян [19] связывает его с *расстройством особых «гностических чувств»* – системных автоматизированных чувствований, слитых в нормальном состоянии с отражательным компонентом психических образов.

Гностические чувства, по А.А. Меграбяну [20], обнаруживают следующие свойства: (1) обобщают предшествующие знания о предмете и слове в конкретно-чувственной форме; (2) обеспечивают чувство принадлежности психических процессов нашему «Я»; (3) включают в себя эмоциональный тон той или иной окраски и интенсивности.

*Роль гностических чувств в познании и самопознании становится особенно ощутимой в случаях патологии, порождающей явления психического отчуждения* [19].

Нарушение гностических чувств может привести не только к расстройству самопознания, но и к личностным изменениям. Это показано в работе В.И. Белозерцевой [2]. На материале работ школы В.М. Бехтерева автор выявила, как измененное самоощущение в ходе отражательной деятельности больного мозга порождает новую для субъекта деятельность – деятельность самовосприятия. Эта деятельность в связи с постоянством необычных чувствований и их особой значимости для человека становится смыслообразующей, ведущей в иерархии других видов деятельности. Больные забрасывают свои прежние дела и ни о чем не могут думать, кроме собственных необычных состояний и причин их возникновения.

В.И. Белозерцева заключает, что если у здорового человека самоощущение не имеет отношения к его личностной характеристике и осознанию себя в системе общественных отношений, то у больного оно может выдвинуть на передний план деятельность, до того не существовавшую или выступавшую лишь в качестве отдельных действий в системе других деятельностей, деятельность самовосприятия. Независимо от личности (хочет того человек или нет) она становится смыслообразующей. Происходит сдвиг главного мотива на цель, нарушается характерная для здорового субъекта «отвязанность» иерархии деятельностей от состояния организма. Биологическое в случае патологии начинает играть иную роль, нежели в жизнедеятельности здорового человека.

*Становится очевидным, что психиатрии не удается установить границы и объем понятия расстройства сознания; имеются большие трудно-*

*сти отграничения нарушений сознания от аффективных, бредовых, галлюцинаторно-бредовых расстройств; отсутствует единогласие в классификации нарушений сознания; вопрос о границах между клинически фиксируемыми видами нарушения сознания (делирием, онейроидом, аменцией и пр.) остается малоизученным; точная квалификация клинического статуса затрудняется многосимптомностью и лабильностью большинства состояний нарушенного сознания [25].*

*Представляется очевидным, что психиатрическое понимание сознания и, соответственно, измененных состояний сознания должно развиваться в русле философского и психологического знания. Вопреки прагматическим ограничениям здравый смысл требует, чтобы психиатрические исследования, обращенные к особым ситуациям душевной жизни, не только были связаны с общим контекстом психологического и философского знания, но и развивались в пространстве как можно большего количества философских систем.*

Измененные состояния сознания – собирательное понятие объединяющее все состояния сознания отличающиеся от условно-сознательного. Так в психотерапии наиболее часто используют те формы измененных состояний сознания, которые возникают в гипнозе, медитации, аутогенном погружении, при воздействиях психотропными веществами.

*Наши когнитивные (познавательные) процессы имеют определенные пределы, предопределяющие возможности исследования измененных состояний сознания. Этот предел находится там, где исчезают различия вызванных реакций на различающиеся семантические стимулы и эти реакции детерминируются только физическими характеристиками стимулов.*

Неслучайно поэтому практические исследования измененных состояний сознания неотделимы от использования воздействий психоделиков. При психоделических воздействиях, когда наблюдается расширение сознания или, по крайней мере, появляется возможность установления таких семантических связей, которые нереальны в условно-сознательном состоянии, что проявляется в виде галлюцинаций.

С. Гроф отмечает, что отсутствие интереса психиатрии к измененным состояниям сознания [11] и пренебрежение по отношению к ним повлекли за собой культурную установку на невосприимчивость и склонность паталогизировать любой вид деятельности, который нельзя было бы представить в узком контексте материалистической монистической парадигмы, не делая при этом исключения ни для обрядовой и духовной жизни древних и доиндустриальных культур, ни для всей духовной истории человечества в целом.

Кроме того, одна из функций измененных состояний сознания – противостоять патологическим тенденциям, стремиться преодолеть непонимание, несогласованность, десинхронизацию человека с самим собой, с окружением, повысить уровень коммуникабельности, развить способность к общению. А. Маслоу полагает, что основная цель всех видов психотерапии – самоактуализация, предельным выражением которой являются «высшие переживания», «мгновения экстаза, которые нельзя купить» [18]. Высшее переживание, это «... сужение поля зрения, одновременное чувство прилива сил и ни с

чем не сравнимой беспомощности, ощущение возвышенного экстаза, потери ориентировки во времени и пространстве и, наконец, сознание того, что произошло что-то важное и значительное, ценное».

В современном обществе постоянно воспроизводятся условия, необходимые для изменений состояний сознания: это сенсорный голод, стресс, отчуждение человека от человека, недостаток эмоционального общения. Технократическая идеология в западном обществе способствует блокировке эмоций. Эмоции, являющиеся энергетическим фундаментом человека, ищут обходной способ высвобождения, который, как правило, ведет не к гармонизации, а к разбалансированию отношений индивида с самим собой и с его окружением. Это выражается в агрессивности, враждебности по отношению к окружающим, может приводить к психическим расстройствам, вплоть до психозов. Нередко нереализованная энергия (стресс) ударяет по внутренним органам, что приводит к их заболеваниям и патологиям (кардионевроз, язва желудка).

Итак, сознание может изменяться по разным причинам: от биологической угрозы жизни, осложненных условий жизнедеятельности, в ходе экспериментального исследования, психотерапевтической ситуации или психического заболевания. Во всех этих случаях открываются ранее не востребованные латентные уровни сознания, одновременно содержащие полярность «завороченности непосредственным» и той «болезненной иронии, в какой выражает себя одиночество бреда» [31]. Если мы стремимся воссоздать первоначальное значение латентных уровней сознания, нам следует отказаться от понятий патологии, за которыми они скрываются. В этом отвлечении, отходе от самого средоточия психопатологических значений мы видим первый подготовительный шаг к констатации того, что, собственно, в связи с измененными состояниями сознания должно быть названо патологическим.

На примерах психических аномалий и нарушений сознания мы отчетливо видим, что психика отдельного человека неразрывно связана с его личностными, социально обусловленными ориентациями [14].

То есть, проблема измененных состояний сознания оказывается тесно связана с такими феноменами как деперсонализация и другой, еще более фундаментальной философской проблемой, отчуждением.

Предельно краткий экскурс в историю проблемы отчуждения показывает, что философский смысл понятия «отчуждение», вытекающий из гегелевского «отчужденного духа». У К. Маркса уже в его «Философско-экономических рукописях 1844 года» [17] выступает, прежде всего, в общественно-экономическом аспекте как отчуждение продуктов человеческой деятельности и труда при капитализме.

Отчуждение в его различных формах возникает и существует не из деятельности самой по себе, а из конкретно-исторической формы этой деятельности зависимой от общественных отношений, которые в свою очередь воплощают деятельность прошлых поколений. Ситуация индивида трагична в том смысле, что процесс отчуждения обусловлен господством его собственной деятельности, соединенной с деятельностью социальных субъектов, над

его собственным существованием, которое не может быть само по себе вне всей системы социальной определенности индивида этой же деятельностью. Предмет труда, средства труда, сам процесс труда, общественная сущность человека, формы сознания – все чуждо иное для индивида, он существует не только не сам по себе в силу своей общественной природы, но и по сути собственного существования оно не его собственное, хотя он и не закован кандалами, как когда-то был закован раб.

Выход К. Маркс видит в оптимизации особой деятельности, преобразующей саму деятельность, направленную на радикальное изменение общественных отношений не отдельным индивидом или их совокупностью, а революционной деятельностью рабочего класса, в рамках которой только и может быть разрешена ситуация самоотчуждения каждого. Это разрешение есть ликвидация всей социальной системы отчуждения. Деятельность должна быть понята не абстрактно, а как чувственно-предметная, субъективная. У К. Маркса материально-преобразующая деятельность и зависимая от нее познавательная деятельность, а, в конечном счете, и вся духовная активность человека, мыслилась как бы органично вписанной в ткань все-бытия. Он ориентировался на идеал всепонимающей деятельности, которая бы органично соединяла естественность закономерного развития природы с закономерным органичным развитием социального. Отчуждение и самоотчуждение в человеке будут преодолены на путях развития самой деятельности. Разрушение среды, уничтожение живого не принималось во внимание в анализе К. Маркса. Понимание бытия концентрировалось на особом статусе общественного бытия, определенность которого была производна от форм деятельности. В начальный период творчества экзистенциально мысливший К. Маркс придавал значение если не уникальности, то индивидуальной форме человеческого существования. Позднее возобладало понимание доминирования социально-исторических форм деятельности и отношений над индивидом. Его идея достичь через деятельное преодоление всех дисгармоний общественного бытия и тем самым через преодоление форм самоотчуждения человека гармоничного общества не нашла достойной этого замысла реализации. Опыт такой реализации сделал совершенно очевидным то, что именно преобразующая мир и человека деятельность ретранслирует все общественные дисгармонии в саморазорванность уникального человеческого существования.

Именно потому, что в понятие «отчуждение» включаются социально-политический, моральный, эстетический и многие другие аспекты. Данный феномен не остался исключительно в поле ведения философии. Так, социологи и социальные психологи, прежде всего, исследуют различные аспекты отчуждения личности в условиях современного общества. Это отстранение, замкнутость человека, «рефлексивный его уход от мира», «внутренняя эмиграция», порождающая одиночество. Это и конформность современной молодежи как выражение двух тенденций одного процесса идентифицированного человека и отчужденного мира. Это и отчуждение цели, порожденное ситуацией целевого конфликта, когда индивид оказывается в «плелу» одновре-

менно двух или более целей, одинаково значимых для него. Подобная ситуация буриданова осла вызывает невротические симптомы у субъекта.

Пожалуй, первым из психологов, использовавших понятие «отчуждение», был З. Фрейд. Он связывал феномен отчуждения с патологическим развитием личности, для которой социальная культура является чем-то чуждым, враждебным ее естественной природе. Самоотчуждение, по Фрейду, ведет либо к невротической потере своего собственного я – деперсонализации, либо к утрате чувства реальности окружающего мира – дереализации. Вслед за З. Фрейдом Э. Фромм, включив понятие отчуждения в научный оборот, существенно расширил сферу его применения. «Под отчуждением я понимаю такой тип жизненного опыта, когда человек становится чужим самому себе. Он как бы «остраняется», отделяется от себя. Он перестает быть центром собственного мира, хозяином своих поступков; наоборот – эти поступки и их последствия подчиняют его себе, им он повинуетя и порой даже превращает их в некий культ» [30]. Согласно Э. Фромму, отчуждение выступает в пяти ипостасях: как отчуждение от ближнего; отчуждение от работы, дела; отчуждение от потребности; отчуждение от государства; и, наконец, отчуждение от себя.

В повседневной жизни этому служит механизм отстранения. Термин этот, введенный В.Б. Шкловским и широко применявшийся Б. Брехтом, означает разрыв привычных связей, в результате которого знакомое явление кажется странным, непривычным, требующим объяснения [7].

Это явление создает между субъектом и объектом психологическую дистанцию, которая легко перерастает в отчуждение, когда объект воспринимается уже не только как странный и удивительный, но и как имманентно чуждый, посторонний, эмоционально незначимый. Психиатрический синдром отчуждения как раз и описывает чувство утраты эмоциональной связи со знакомыми местами, лицами, ситуациями и переживаниями, которые как бы отодвигаются, становятся чужими и бессмысленными для индивида, хотя он и сознает их физическую реальность.

Таким образом, отчуждение как средство сделать травмирующее отношение эмоционально незначимым, может быть направлено как на среду, так и на «Я». В первом случае (дереализация) чуждым, ненастоящим представляется внешний мир: «Я все воспринимаю не так, как раньше; как будто между мной и миром стоит какая-то преграда, и я не могу слиться с ним»; «Я все вижу и понимаю, но чувствую не так, как раньше чувствовал и переживал, точно потерял какое-то тонкое чувство»; «Внешний вид предмета как-то отделяется от его реального смысла, назначения этой вещи в жизни»; «Такое впечатление, что все вещи потеряли свойственный им внутренний смысл, а я бесчувственно созерцаю только присущую им мертвую оболочку».

Во втором случае (деперсонализация) имеет место самоотчуждение: собственное «Я» выглядит странным и чуждым, утрачивается ощущение реальности собственного тела, которое воспринимается просто как внешний объект, теряет смысл любая деятельность, появляется апатия, притупляются эмоции: «Если я иду в клуб, то надо быть веселым, и я делаю вид, что я весе-

лый, но в душе у меня пусто, нет переживаний»; «Я – только реакция на других, у меня нет собственной индивидуальности»; «Моя личность, как будто одна форма без всякого содержания» [24].

Заканчивая историко-философскую ретроспективу традиционных подходов к проблеме измененных состояний сознания можно отметить следующее:

1. Нормальное состояние сознания означает не просто обмен информацией со средой, но и установление с ней каких-то эмоционально значимых отношений. В условиях стресса положение меняется; конфликтная ситуация, которую индивид не в силах разрешить, вызывает у него отрицательные эмоции огромной силы, угрожающие его психике и самому существованию. Чтобы выйти из стресса, он должен разорвать связь своего «Я» и травмирующей среды или хотя бы сделать ее менее значимой.

2. Попытки исследователей выбраться из плена теоретических абстракций и ухватить реальные жизненные проявления отчуждения человека неизменно упираются в препятствия эмпирического характера. Все очевиднее встает вопрос об адекватных методиках изучения феноменологии отчуждения. Вместе с тем богатство смысловых значений, а также необходимость объяснения сложных, противоречивых связей человека с миром и другими людьми обусловили распространение этого понятия из философского плана в собственно психологический.

3. Таким образом, возвращаясь к понятию «измененные состояния сознания», следует правомерно сделать вывод, что объем и содержание его не остаются неизменными. Имеет смысл выделить три контекста в использовании этого понятия. Во-первых, это контекст наркозно-наркотический: измененные состояния сознания являются прямым следствием химико-фармацевтического воздействия на тело человека. Во-вторых, это контекст традиционных трансовых ритуалов, при котором воздействие не является самостоятельным агентом психотропного воздействия, но целиком подчинено ритуальной двигательной активности. В-третьих, это контекст культурно-измененных состояний сознания, при котором психотропное действие растительных галлюциногенов подменено «культурой»: музыкой, голосом, речью, жестами, предметами роскоши, деньгами, славой, властью, званием и т.п. «Культура» в пространстве психосоматики является точно такой же «второй сигнальной системой», как и «слово», а роль «первой сигнальной системы» выполняют в системе психотропного опыта человечества растительные галлюциногены в контексте ритуальной практики.

4. Однако философский подход к исследованию феномена измененных состояний сознания предполагает их рассмотрение сквозь призму феномена отчуждения. Преимущества такого подхода тем более очевидны в контексте современной социокультурной динамики, которая предельно актуализирует экзистенциальные проблемы, анализ которых немислим вне понятия «измененные состояния сознания» в контексте его взаимодействия с отчуждением.



## *Литература:*

1. Басилов В.Н. Избранники духов. М.: Политиздат, 1984. 207 с.
2. Белозерцева В.И. Значение школы В.М. Бехтерева в становлении патопсихологии // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. - 1973. - № 12.
3. Берн Э. Люди, которые играют в игры. – М.: Гранд, Фаир-пресс, 1999. – 472 с.
4. Бойченко И.В. Философия истории. – Киев: Наукова думка, 2000. – 243 с.
5. Бонгард-Левин Г.М. Древнеиндийская цивилизация. – М.: Наука, Изд. фирма "Восточная литература", 1993. – 317 с.
6. Бородай Ю.М. Эротика - смерть - табу: Трагедия человеческого сознания – М.: Русское феноменологическое общество, Гнозис, 1996. – 413 с.
7. Брехт Б. Краткое описание новой техники актерской игры... Приложение// Театр. Пьесы. Высказывания. В 5 тт. - М.: Художественная литература, 1965. Т. 5.
8. Гиляровский В.А. Психиатрия. – М.: Медицина, 1954. – 657 с.
9. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М.: Изд-во АСТ, 2001. – 497 с.
10. Гроф С. Надличностное видение: целительные возможности необычных состояний сознания. – М.: АСТ, 2001. – 431 с.
11. Гроф С. Холотропное сознание: три уровня человеческого сознания и их влияние на нашу жизнь. – М.: АСТ, 2006. – 267 с.
12. Гурджиев Г.И. Жизнь реальна только тогда, когда "Я есть". – М.: Фаир-Пресс, 2005. – 232 с.
13. Джемс У. Многообразие религиозного опыта. – СПб.: Наука, 1993. – 431 с.
14. Еникеев М. И. Общая и социальная психология: Учебник для вузов. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 611 с.
15. Зейгарник Б.В. Патопсихология: Учебник для вузов по специальности "Психология". – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 286 с.
16. Малиновский Б. Магия, наука и религия // Магический кристалл: Магия глазами ученых и чародеев: Сб. / Сост. и общ. ред. И.Т. Касавина. – М.: Республика, 1994. – С.87-124.
17. Маркс К. Полное собрание сочинений. Т. 42. – М.: Политиздат, 1974. – 785 с.
18. Маслоу А. Психология бытия. – М.: "Рефл-бук"; К.: "Ваклер", 1997. – 304 с.
19. Меграбян А. А. О природе индивидуального сознания. – Ереван, 1959.
20. Меграбян А.А. Теоретические проблемы "психопатологии" – Ереван: Мир, 1967. – 220 с.
21. Миневич В.Б. Три модели неврозов, или к вопросу о способах существования и несуществования драконов // Психиатрия в контексте культу-

ры. Теория вопроса / Под ред. В.Б. Миневича, Ц.П. Короленко: Сбор. науч. трудов. – Томск, Улан-Удэ, 1995. – С. 67-81.

22. Неважжай И.Д. Свобода и знание. – Саратов: Саратовская государственная академия права, 1995. – 204 с.

23. Ницше Ф. Соч. в 2 тт. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 831 с.

24. Нуллер Ю.Л. Депрессия и деперсонализация. – Л.: Медицина, 1981. – 207 с.

25. Пападопулос Т.Ф. Проблема расстройств сознания в современной психиатрии. (По данным зарубежной литературы) // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1969. № 3. – С.444-456.

26. Ранк О. Травма рождения. – М.: Аграф, 2004. – 398 с.

27. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. – М.: Институт общегуманитарных исследований. Киев: Ника-Центр, 2001. – 555 с.

28. Снежневский А. В. Общая психопатология. – Валдай, 1970. – 188 с.

29. Торчинов Е.А. Религии мира: опыт запредельного (психотехника и трансперсональные состояния). – СПб.: Центр "Петербургское востоковедение", 1997. – 382 с.

30. Фромм Э. Человек одинок. // Иностранная литература. – 1966. – №1. – С.230-233.

31. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. – Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. – 576 с.

32. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: "Прогресс-Универс", 1993. – 478 с.

33. Хоружий С.С. Очерки синергийной антропологии. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 408 с.

34. Шугуров М.В. Человек: бытие и отчуждение. Опыт антропологической герменевтики. – Саратов, 1999. – С. 52-57.

35. Юнг К.-Г. Структура психики и архетипы. – М: Академический проект, 2007. – 302 с.

36. Ясперс К. Общая психопатология. – М: Наука, 1997. – 1032 с.

«Ноосфера XXI века – это Правда, не столько правда переживаемой исторической эпохи – Эпохи Великого Эволюционного Перелома, а Правда всей Истории человечества от её начала до её конца, её альфа и омега, «фокус» исторического смысла всех трагедий и свершений человеческого духа»<sup>1</sup>

## Часть IV

### **Проблемы становления ноосферной антропологии как важного аспекта ноосферного образованиеведения**

---

<sup>1</sup> Субетто А.И. Слово (Словесная вязь коротких мыслей) / Под науч. ред. В.В. Гречаного. Илл. Н.М.Цветкова. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2012. – 194 с.; с. 189.

# ***1. Антропологический подход в науке и его роль в развитии ноосферного сознания***

*О.Л. Краева*

## ***Ноосферный подход в науке и ноосферное познание***

*Осознание и изучение человечеством своих глобальных проблем выдвигает науку и образование в качестве главных направлений их решения на современном этапе развития цивилизации. Однако, должного внимания развитию ноосферного сознания наукой и образованием не уделяется.*

*Представляется в связи с этим, что ноосферное сознание нельзя отождествлять с экологическим сознанием, развитию которого современная наука и образование уделяют много внимания. Ноосферный подход в науке намного шире экологии как науки, а ноосферное сознание шире экологического в связи с тем, что распространяются на решение всех глобальных проблем человечества, а не только экологических, и охватывают жизнедеятельность всех сфер общества, а не только экологической.*

## ***Современный ноосферизм и его значения для антропологического подхода***

*Значение современного ноосферизма для различных областей современного научного знания носит концептуальный характер, что связано с самим содержанием ноосферного учения и его философскими основаниями. Взаимосвязь ноосферного учения с философией имеет глубинный и многовековой характер, восходящий еще к учению Аристотеля о нусе, Уме. Можно считать, что современный ноосферизм вырастает из философско-концептуального знания и благодаря этому обретает столь широкое концептуально-теоретическое влияние на развитие научного знания. Соответственно, ноосферизм тесно связан и с современными тенденциями усиления антропологического подхода в науке и возрастания концептуально-теоретического значения философско-антропологического знания в философии. Для определения путей решения глобальных проблем и выхода из кризисов современной цивилизации важно понять, как влияет это соотношение на развитие ноосферного сознания в целом. При этом в соотношении ноосферного и экологического сознания, ноосферизма и экологии важно также видеть перспективную роль ноосферного подхода в решении экологических проблем, связанную с более глубинными его философско-научными основаниями, главными направлениями развития философии и науки по сравнению с другими существующими в экологической науке подходами. С учетом современных тенденций развития философии и науки для ноосферизма и ноосферного сознания особое значение приобретает набирающий*

силу антропологический подход в науке и возрастающая роль в науке философской антропологии.

В философии в силу ее мировоззренческих и методологических особенностей накоплен вековой опыт изучения и методологические возможности разрешения проблем гуманизма бытия человека в системе его взаимосвязей с окружающей действительностью, противоречивости его бытия и разрешения этих противоречий в пользу человека, его духовности и целостности. *Для современной эпохи проблематика человеческого бытия звучит по-особому, поскольку благодаря развитию науки и техники многократно возрастает системообразующая роль человека в глобализирующемся мире, а соответственно, возрастает и ответственность человека за кризисные и катастрофические процессы, происходящие в нем.* Современными исследователями, общественной мыслью в целом признается, что кризисные и катастрофические явления современной цивилизации во многом определены причинами социально-антропологического свойства и зависят от социальных закономерностей и человеческих качеств. В связи с этим *актуальным и важным для современной науки и философии является изучение потенциала человека в его взаимосвязи с природой и обществом, а, следовательно, – и поиск методологических основ интеграции научного знания на основе знаний о человеке.* Осуществляя мировоззренческий и методологический поиск в данном направлении, *современная философская антропология способна выступить основанием для развития антропологического подхода в современной науке.*

### ***Философская антропология и особенности её взаимодействия с ноосферизмом на современном этапе развития***

Место и функции философской антропологии в системе современного научного и философского знания можно обозначить, исходя из *определения философской антропологии как концептуального мировоззренческого учения о человеке.* Она включается в систему человекознания, оформляющуюся в современной науке наряду с существующими блоками знаний: естествознанием, технознанием, обществознанием. В системе человекознания философская антропология существует наряду с общетеоретическими изысканиями и частными науками о человеке, обладая большими интегрирующими возможностями как в отношении знаний о человеке, так – и всей системы знаний в целом, что подтверждается развитием антропологических подходов в различных науках, а также – отраслевых антропологий.

*Философская антропология как концептуальное учение о человеке способна интегрировать вокруг себя многие научные области, исследующие человека, общество, природу.* На этой основе она может служить развитию философского и общетеоретического учения о человеке, природных и социокультурных основах его существования, а также – импульсом для развития научных специальностей междисциплинарного характера, опирающихся на философско-антропологическое знание (социальная антропология, психоло-

гическая антропология, педагогическая антропология, политическая антропология, религиозная антропология, управленческая антропология и другие). Благодаря этому актуальность философско-антропологических исследований будет нарастать, что соответствует задачам развития современной науки, которые связаны с происходящими в современном обществе переменами, отмеченными выше новыми тенденциями и проблемами, признанием современной наукой и общественной мыслью потенциала человека в качестве важнейших факторов социально-экономического развития.

Философская антропология тем самым обогащается сама, осуществляя дальнейшее развитие учения о человеке, природных и социокультурных основах его существования. Частные науки также включены в эти процессы, осуществляя интеграцию различных научных областей, сохраняя гуманистические ориентиры, без которых научное знание теряет свою ценность для общества, осуществляя на современном этапе развития науки междисциплинарную коммуникацию. Полученное в результате этого взаимодействия знание может составить новую методологическую основу анализа происходящих социальных процессов и изменений в существовании человека. *В целом же генерация нового концептуального знания о человеке на основе интеграции философской антропологии, частных наук и междисциплинарной коммуникации необходима для осуществления социального анализа и социального проектирования, что особенно актуально и важно в современных условиях и имеет прикладное значение в связи с тем, что в современном обществе возрастает значение социального проектирования. Современный ноосферизм, а вместе с ним и ноосферное сознание тоже развиваются в русле этого взаимодействия. Теоретическая и практическая значимость включения ноосферного знания в эти процессы такова, что его можно рассматривать в числе задач, стоящих перед современным философско-антропологическим знанием.*

### ***Единый комплекс человековедения, философская антропология и новый уровень развития ноосферизма***

Таким образом, развитие философско-антропологических оснований современного научного знания обозначает четыре группы задач, стоящих перед философской антропологией и связанных с отмеченными выше процессами:

- 1) задачи интеграции знаний о человеке;*
- 2) задачи в сфере междисциплинарной коммуникации и интеграции всего научного знания;*
- 3) задачи гуманизации и этизации науки, развития нового типа научной рациональности;*
- 4) задачи развития ноосферизма на основе антропологического подхода в науке.*

В современной философской литературе считается, что философская антропология занимает особое место в ряду философских дисциплин, так как

человек занимает в сущем центральное положение. Это, безусловно, определяет её интегрирующие возможности в отношении всего научного комплекса в целом. Но они многократно возрастают в связи с формированием в XX веке *междисциплинарного комплекса наук о человеке – человековедения (или, человекознания)*, о котором говорилось выше. *Философская антропология, как уже отмечалось, органично входит в систему этого комплекса наук, выполняя мировоззренческие и методологические функции. В свою очередь, интеграция и систематизация знаний в единый комплекс человековедения способствует интеграции всего комплекса наук, на основе того, что все они так или иначе связаны с освоением человеком мира и представленностью в них человека.* И в том, и в другом случае проблема состоит в том, как это сделать, каковы методы интеграции частнонаучного знания вокруг блока человековедения. В решении этой проблемы способны сыграть свою роль системный подход и анализ междисциплинарных коммуникаций. Философская антропология должна составить методологическую основу этого процесса.

*Третья группа задач* связана с положением науки в современном мире, повышением значения научного исследования и философского осмысления проблемы человека. В числе этих задач *доминируют задачи решения социально-этических проблем науки и гуманизации научных исследований и научно-технического прогресса в целом.* Соответственно, философско-антропологическое знание способно внести существенный вклад в развитие этих исследований.

*Задачи взаимодействия ноосферного и антропологического подходов в науке органично связаны с предыдущей группой задач.* Они являются задачами и фундаментальной, и прикладной науки. В ходе их реализации может быть достигнут *новый уровень развития ноосферизма, понимания значения ноосферного подхода в науке, новый уровень ноосферного сознания.* Соответственно, новые направления развития и новое содержание может обрести и философско-антропологическое знание, и развивающееся на этой основе научное знание.

### ***Методологические принципы интегрального исследования человека в контексте становления нового уровня ноосферизма***

*Соответственно, в решении задач интеграции современного ноосферного и антропологического знания необходимо обратиться к тем методологическим принципам, которое применяет современное философско-антропологическое знание в интегральном исследовании человека и решении перечисленных выше задач.*

*Принцип гуманизма, который самой историей постановки и решения проблемы человека определяет приоритет человека и его блага как высшей ценности, как критерия решенности проблемы человека в обществе; принцип практического диалектического соединения сущности и существования в реальном бытии человека как действенный путь реше-*

ния проблемы человека и развития его потенциала: как показывает история человеческой мысли, проблема человека практически всегда, во все эпохи обозначается как противоречие сущности и существования, для своего решения это противоречие требует диалектического снятия, которое должно носить практический характер; принцип интеграции всего духовного опыта человечества в решении проблемы человека на основе принципа дополнительности, использование этого принципа открывает новые перспективы в исследовании потенциала человека, поскольку позволяет взглянуть на потенциал как органичную часть творящей сути природы и тем самым найти органичные гармонизирующие основы творящей силы человека; в этом же русле может получить актуальность принцип интеграции различных мировоззренческих подходов в понимании человека и его потенциала (народного опыта, мифологии, религии, философии, науки, искусства), поскольку они содержат в себе такие традиции в понимании человека, которые могут оказаться эвристичными в современных условиях; принцип мерности, определяющий подход к человеку как целостности и соразмерность его универсальному космическому началу и универсальной деятельной природе самого человека, он является исходным в понимании бытийных и сущностных основ потенциала человека; принцип деятельности, предполагающий исследование человека и его потенциала с точки зрения перспектив его развития как самостоятельного существа и освобождение творческого, созидательного начала личности, он дает возможность приблизиться к исследованию сущностных основ потенциала человека; принцип социальности как сущностного начала человека, сопряженного с человечностью в отношении к человеку и миру, сущность человека рассматривается в соответствии с ним как развертывание универсальной меры его бытия в истории человеческого общества, он позволяет широко представить содержание потенциала человека, включив в его состав и те характеристики, которые традиционно считаются сущностными (разум, творчество, рефлексия, духовность и т.д.), но к реальному осмыслению которых нельзя подойти иначе как через ступеньку понимания сущности человека как социальной (общественно-исторической); построение системы потенциала и систематизация методов его исследования на основе принципа системности, для этого нужно сформировать представление о потенциале как системе, его генезисе, развитии и характере тех изменений в его системе, которые должны с неизбежностью произойти; принцип единства всеобщей потенции мира и потенциала человека, его, по существу, можно рассматривать как развитие принципа системности в исследовании потенциала человека, и творчество человека – это органичное включение им своего потенциала и его форм в системы мира, в континуум жизни, природных форм, смысловой континуум; другой аспект этого принципа связан с тем, что и сама потенциальность мира включена в потенциал человека, который тем самым представляет собой систему возможностей мира и систему возможностей человека, напряжение между



ними представляет внутреннее противоречие потенциала, которое имеет у человека различные формы снятия с целью открытия новых степеней свободы человека, которые тесным образом связаны с духовным освоением мира и являются ничем иным как различными типами мироосвоения (народным опытом, мифологией, религией, искусством, философией, наукой), через которые человеку дано сущностное знание; *принцип духовности мироосвоения*, который тоже является в значительной степени воплощением и конкретизацией принципа системности применительно к потенциалу человека: *человек как единичное, конечное существо стремится преодолеть эту свою ограниченность, выйти за свои пределы и стать соразмерным тому общему и бесконечному миру*, которое его окружает, в этом состоит смысл его существования, это есть то, что мы называем духовностью мироосвоения.

Таким образом, являясь концептуальным знанием о человеке, обладая способностью к синтезу различных научных знаний и особыми методологическими возможностями, *философская антропология интегрирует сегодня вокруг себя различные научные области, связанные с изучением человека и общества. В ходе этой интеграции происходит взаимообогащение философской антропологии и частных наук, а, соответственно, - взаимообогащение концептуального знания о человеке и частнонаучного знания. Отмеченная выше взаимосвязь философской антропологии, антропологического подхода в науке и ноосферизма находится на единой линии концептуальных оснований современного научного знания.* Между ними в этом смысле складываются особые отношения как логически, так и исторически. Подобные примеры методологического и мировоззренческого влияния существуют в различных областях научного знания, что *свидетельствует о важной роли ноосферизма в развитии научных знаний как действительной ноосферы человечества.*

## **2. Саморегуляция – ноосферный процесс профессионального становления субъекта учебной деятельности**

*А.В. Зобков*

### **Успешность обучения в контексте профессионализации**

*В современных социально-экономических условиях повышаются требования к профессиональной подготовке будущего специалиста, готового к постоянному профессиональному развитию, социальной и профессиональной мобильности, способного быстро и эффективно решать стоящие перед ним задачи без ущерба своему психологическому здоровью.*

*Успешность обучения не сводится только к ее формально-объективным результатам – оценкам, получаемым обучающимся, цветом диплома и т.п., на получение которых влияет огромное количество неконтролируемых факторов. Успешность и результативность обучения проявляется в первую очередь в готовности молодого специалиста к самореализации на выбранном профессиональном пути, в профессиональных мотивах, стремлениях, установках, которые находят свое отражение в успехах, заслугах, оценках руководства, получаемых в ходе выполнения профессиональной деятельности. Конечно, активность и успешность в профессиональной деятельности не достижимы без длительного подготовительного этапа, основной частью которого будет являться период получения профессионального образования – период обучения в вузе. В ходе этого периода, проявляется познавательная и творческая активность, как субъекта учебной деятельности, формируется способность к ее осознанной регуляции (саморегуляции), позволяющей решать не только свои учебные и жизненные задачи, но и интериоризированные задачи, поставленные обществом, как перед будущим профессионалом.*

*Профессионализация не начинается с момента выбора учебного заведения и поступления в него. Она (профессионализация) должна начинаться тогда, когда молодой человек принимает профессионализацию как жизненную задачу, которую необходимо решить, тем самым включая ее в структуру направленности личности, в систему своих жизненных планов и целей, в структуру жизненной перспективы личности, оценки социальной роли, которая призвана сыграть профессия в жизни молодого человека.*

*Содержание жизнедеятельности, образ жизни, условия, в которых она протекает, определяют выбор трудового пути, форму и динамику профессионализации.*

*По мнению Ю.П. Поваренкова такая детерминация может иметь как внутреннюю, так и внешнюю природу [9]. С внутренней стороны она связана с активностью самой личности, которая проявляется в проецировании мотивационной сферы на условия профессионального становления. С внешней стороны детерминация осуществляется по механизму стимулирования или*

воспитания. Стимулирование может приобретать самые разные формы: от жесткого навязывания, до нормального поощрения, принятого в данной социальной среде.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать заключение, что основная задача высшего профессионального образования состоит в оказании помощи обучающемуся в развертывании его профессионально-личностного потенциала, в развитии его профессиональной мотивации, потребности в самосовершенствовании, в становлении субъектной позиции в системе межличностного взаимодействия в соответствии с закономерностями профессионального развития и требованиями современной жизни.

*Раскрывая суть профессионального развития, А.А. Деркач подчеркивает значение научных положений Б.Г. Ананьева. Б.Г. Ананьев, выйдя за рамки юношеского возраста, первый в отечественной психологии показал, что дальнейшее развитие личности связано с процессом её профессионализации [3]. Идеи Б.Г. Ананьева о развитии личности в процессе профессионализации и профессиональной деятельности легли в основу акмеологического знания. Он, предвосхищая научную перспективу и значение акмеологии, ставил задачи разработки фундаментальной теории зрелости, справедливо отмечая, что именно на этот период приходятся самые значительные достижения личности, так как человек живет наиболее продуктивной профессиональной, творческой и социально-активной жизнью. Акмеологический взгляд на проблему профессионализма рассматривает его как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем: профессионализма личности и профессионализма деятельности.*

*По мнению А.А. Деркача, А.К. Марковой, В.Г. Зазыкина, профессионализм – это свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления [3].*

*«Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач с высокой и стабильной продуктивностью. Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно – деловых характеристик, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации» [2] (выдел., ред.).*

Теоретические и практические основы психологии развития и акмеологии говорят о том, что продуктивное личностное и профессионально-личностное становление школьника, студента в условиях современной школы и вуза должно опираться на научно обоснованные психологические знания об учащемся как субъекте образовательного процесса, добывающемся «акме» в учебной, а в дальнейшем – в профессиональной деятельности [1; 6; 7; 8; 10; 11].

## ***Единство профессионального и психического развития***

*По своему содержанию профессиональное развитие тесно переплетается с общим психическим развитием человека. Профессиональное развитие начинается с принятия человеком профессии и включения его в процесс её освоения. А до этого момента фиксируется не профессиональное, а онтогенетическое развитие человека как его непосредственная предпосылка.*

*Принятие профессии создает специфическую ситуацию «включения» человека в систему требований и ценностей данной профессии, что, в свою очередь, порождает у человека направленность на освоение профессиональной деятельности, в ходе которой происходит снятие противоречий между требованиями профессии и возможностями человека, между профессиональными ценностями и содержанием мотивационной сферы личности [9].*

*Становление личности профессионала связано с проявлением различных видов активности (познание, индивидуальная деятельность, совместная деятельность, общение и др.), что и определяет уровень развития, а в будущем регуляцию профессиональной деятельности.*

*Механизм овладения профессиональной деятельностью в целом является универсальным для любого вида деятельности. За время обучения в высшем учебном заведении личность обучающегося претерпевает изменения, обусловленные не только возрастными особенностями развития психики, но и спецификой учебного процесса, причем последний играет заметную роль в формировании личности обучающегося.*

*На наш взгляд, сама система обучения в вузе развивает у обучающихся познавательную активность, способность планировать и предвидеть, осознавать реальность в ее связях и отношениях применительно к собственным желаниям и возможностям [4].*

*Одной из основных особенностей обучения в высшем учебном заведении является то, что познавательная деятельность обучающихся осуществляется под руководством преподавателя. По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога сокращается, а уровень самостоятельности обучающихся возрастает, то есть учебный процесс строится таким образом, что активность обучающихся не подменяется активностью преподавателя.*

*Важным показателем учебно-профессиональной деятельности является умение обучающихся выполнять все виды и формы учебного процесса: посещать лекционные занятия, проявлять активность на семинарско-практических занятиях, повышать уровень профессионализма на различного рода практиках, принимать активное участие в научной работе, в общественной деятельности, успешно сдавать зачёты и экзамены. Выполняя перечисленные виды и формы деятельности, обучающийся переходит от курса к курсу, где меняется и усложняется курс учебных дисциплин, что выступает средством повышения уровня профессионализма.*

## ***Саморегуляция учебной деятельности как основание становления ноосферной личности***

*В настоящее время перед преподавателями стоит ответственная психолого-педагогическая задача по формированию обучаемого как субъекта учебно-профессиональной деятельности и ноосферной личности, что предполагает, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться, иначе говоря, ставится задача формирования субъектных компетенций саморегуляции деятельности, включая ноосферно-универсальные компетенции.*

*Для того чтобы реализовывать эту задачу преподаватель вуза должен иметь научное представление о закономерностях саморегуляции субъектом учебной деятельности на каждом этапе обучения в вузе и учитывать эти закономерности в своей работе. Процесс профессионального становления будущего специалиста ноосферной формации будет эффективным, если процесс обучения в вузе будет строиться с учётом ведущих компонентов саморегуляции, обеспечивающих им эффективность деятельности.*

*В нашем понимании процесс саморегуляции учебной деятельности – это процесс самоорганизации личностью своего поведения, направленного на самообучение и самовоспитание, обеспечивающий эффективность функционирования личности в учебной деятельности, в целом в жизнедеятельности [5].*

*Система саморегуляции, как показывают наши исследования, включает в себя следующие психологические звенья:*

- *внутренний произвольный процесс самодиагностики сформированности качеств (черт) личности;*
- *мотивацию, самооценку (целеполагание и оценку вероятности достижения цели) и систему качеств личности;*
- *самостоятельность и инициативность в планирующей фазе деятельности;*
- *целеосуществление, затрагивающее объективно-психологический уровень саморегуляции, в котором имеют место проявления интеллектуально-волевой активности, организационно-деятельностной (морально-нравственной) активности, эмоционально-волевой и коммуникативной активности;*
- *самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности; результат деятельности; самооценку достигнутого результата, рефлекссию; целеутверждение и в случае обнаружения отклонения от запланированного – самокоррекцию.*

*Процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться самоутверждением и если наблюдаются отклонения от запланированного, то самокоррекцией.*

*Центральным звеном саморегуляции деятельности выступает самооценка человека.*

*Самооценка находит своё проявление в каждом функциональном звене саморегуляции. Её особенности наиболее ярко отражаются в звене целеосу-*

ществления, которое рассматривается нами как объективно-психологический уровень саморегуляции деятельности.

*Целеосуществление как объективно-психологическое звено саморегуляции, представляет собой систему черт личности, характеризующую её с интеллектуальной, волевой, эмоциональной, коммуникативной, морально-нравственной сторон, которые можно объективно наблюдать и фиксировать, и которые очень важны в становлении ноосферной личности. Объективно-психологическая система черт личности имеет свою специфику на каждом этапе обучения в вузе, оказывая существенное влияние на результативность деятельности обучающегося.*

*Наши исследования показали [5], что содержательно-структурный «механизм» саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, обучающихся на «хорошо» и «отлично» выпускников вуза, включает в себя следующие акмеолого-психологические компоненты (звенья):*

- 1) самодиагностику достигнутого уровня развития качеств личности;
- 2) деловую коллективистскую мотивацию;
- 3) адекватную самооценку;
- 4) проявления самостоятельности и инициативности, организованности и ответственности в выполнении учебно-профессиональной деятельности, учебных поручений в звене саморегуляции – целеосуществление;
- 5) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальной оценки временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации;
- 6) постоянную рефлекссию своего поведения в общении и деятельности, а так же самоотчеты о проделанном, достигнутом;
- 7) самокоррекцию, целеутверждение и определение границ на будущее развитие.

*Учёт в процессе обучения выпускного курса названных психолого-акмеологических компонентов (звеньев) позволяет повысить с учётом психолого-акмеологической позиции качество обучения и сформировать личность будущего профессионала, который в XXI веке приобретает качество ноосферного универсализма [10].*

### ***Литература:***

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – Вып. 2. – С. 3-15.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000. – 246 с.
4. Дрозд К.В, Зобков А.В., Малова Е.Н., Плаксина И.В. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компе-

тенций студентов гуманитарных факультетов. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2012. – 264 с.

5. Зобков А.В., Турчин А.С. Саморегуляция учебной деятельности. – Владимир-Иваново, 2013. – 251 с.

6. Зобков В.А. Генезис отношений человека к жизнедеятельности. – Владимир: Транзит-ИКС, 2016. – 97 с.

7. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

9. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Изд. 2-е, доп. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 322 с.

10. Субетто А.И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке. – СПб.: Астерион, 2015. – 190 с.

11. Турчин А.С. Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 318 с.

### **3. Гармония Разума и Природы**

*А.Б. Коренная*

#### **Разум и сердце**

*Известен призыв древних майя: «О, Единый, Дарующий Движение и Мелу, пусть во всем торжествует Гармония Разума и Природы!». Этот призыв – одно из проявлений подтверждаемого наукой всеединства Мироздания.*

*Наука свидетельствует о голографичности Вселенной, когда в каждой её части, конечно, с меньшей разрешимостью, проявляется целое. Явлению голографичности отвечает принцип аналогии – 2-ой из семи известных издревле герметических принципов: ментализма, аналогии, вибрации, поляриности, ритмичности, причинности и наличия активного и пассивного начал. Этот принцип гласит: «как в малом, так и в большом», «как внизу, так и наверху». Все мы знаем, например, что отдельные участки нашего организма отражают строение всего тела человека. «Познай самого себя, и ты познаешь мир!» – утверждали древние греки. Вспоминаем также четверостишие А.Фета: «Что такое день иль век перед тем, что бесконечно? Хоть не вечен человек, то, что вечно, – человечно».*

*Как в древности, так и в настоящее время различаются понятия разума и интеллекта. Еще Сократ и Платон считали, что разум есть более общее и значимое проявление сознания: это способность созерцать сущее в понятиях, тогда как рассудок (интеллект) достаточен для обыденного применения в практической деятельности. Если интеллект как способность мыслить логически – достижение современной цивилизации, то развитие разума как ума духовного, чувствознания, интуиции – в большой мере дело будущего.*

*«Интеллект имеет большие заслуги в деле развития цивилизации, науки, разного рода прикладного знания»... но «интеллект есть начало разъединяющее в человеке ...») [1]. Самое страшное в природе и обществе, как считают авторы [2], «это интеллект без всякого сердца,...интеллектуальное хищное животное, ориентированное исключительно на эгоистическое самоутверждение, чувственное удовлетворение, телесный и психологический комфорт». Рассудок может провоцировать неприятные чувства: досаду, раздражение, гнев, уныние, тоску. И, если в этом состоянии ухаживать, например, за котёнком или цветком, животное может заболеть, а растение засохнуть. В первую очередь от подобных чувств болеет сам человек.*

*Когда организм и пространство вокруг не в равновесии, то «вдруг» происходят катастрофы или возникают болезни. Но ничего случайного не бывает – всё происходящее имеет причину (принцип причинности: по закону энергетического резонанса вибраций – подобное притягивается подобным).*

*Можно сказать, что действует Божественный промысел, и несоответствие всеобщей гармонии наказуемо! Бесконечно природное разнообра-*



зие, и всюду проявляется единство в многообразии: всё имеет права быть, ибо «всё есть в Разуме всего»<sup>1</sup> (первый принцип герметизма), но находится на разных уровнях развития сознания (Отсюда призыв, заповедь Христа: «Не судите, да не судимы будете!»). Медики бьют тревогу по поводу роста опасных болезней, в том числе сердечных, рекомендуя различные медикаментозные средства. Гармонизирует же отношения человека с природой (его собственной или окружающей) суть его существа, *сердце (середина, центр)*, отражающее *единство всего в природе*. И реальный выход – отслеживание своего состояния в этом отношении взрослым.

*Разум связан с сердцем. Их связь рождает мудрость. Гармония Разума и Сердца – это состояние уравновешенности, подъёма духовной энергии, благодати. Лингвисты говорят о связи слова «благо» с иранским «бхага», то есть Бог. И это снова подвигает нас к выводу учёных о гармоничности, всеединстве мироздания.*

Знаменательно, что роль соединения Интеллекта и Сердца отражена как в предназначенном для западного контингента основном курсе эволюции человека [3], так и в индийских учениях. В этих трактатах даётся описание процесса, когда энергия Земли, совершив восхождение по телу человека и соединившись с потоком высшего сознания, возвращается в сердце. Один из величайших святых Индии Шри Рамана Махариши говорил, что энергия должна спуститься вниз и войти в сердечный центр с правой стороны груди. Об этом же писала Е.И.Рерих, указывая на особое йогическое («йога» означает связь) значение сердца: «Без развития сердца и Кундалини не будет действовать со всею мощью. Именно огни сердца дают ощущение несказуемого блаженства, гармонии, единства с Мирозданием».

*Автор работы [4] обращает внимание, что механической моделью не только человека, но и Вселенной является скрипка, а символизирует эту модель скрипичный ключ. «Если рассмотреть скрипичный ключ в качестве символа течения энергий в человеческом организме, легко представить, как поток энергии восходит из низшей сферы по оси напряжения позвоночного столба через сердце в высшую сферу, где поток делает петлю и возвращается в сердце, закручиваясь затем в спираль. Свастика энергий, вращающаяся вокруг пестика – основы мира, это спираль, начертана в скрипичном ключе вертикально (т. е. плоскостью спирали – к наблюдателю), чтобы её можно было легко визуально различить. Если же её начертить перпендикулярно оси напряжения, как и есть на самом деле, то весь скрипичный ключ зеркально отобразится в символе православного креста, символизируя мистерию распятия Христа, отражающую не только распятие духа в материи, ...но и беспредельную эволюцию сознания (путь Христа), явленную возжжением сердца». (Напомним, что соотношения деки и грифа для скрипки были выбраны Страдивари на основе золотого сечения). Символ скрипичного ключа переклика-*

---

<sup>1</sup> Заметим, что, в индуизме известен призыв – «аум», у майянцев - «юм», а в русском языке есть слово «ум»! Христианское «аминь» - аналог этих призывов. Следовательно, ум (разум)– это и есть нечто Единое в Мироздании!

ется не только с православным крестом, но и с символом египетского креста – анкхом, а также с астрологическими символами Венеры и Земли.

*По сути, крест отражает смысл человеческой жизни: принимая энергии пространства и матери-Земли (вертикаль), отдавать их всему земному пространству (горизонталь).* О том же призыв Христа: «Молитесь за врагов Ваших!» и слова известного романса, где говорится о желании заключить в объятия друзей, врагов и братьев и всю Природу. Ввысь растут деревья, распуская по сторонам ветви, также сложен человек, предназначение которого отрабатывать в жизни черты животных, обусловленные горизонтальностью их тел. Именно реализация энергетического креста – приёма и отдачи энергии позволяла Христу, по его приводимым в Библии словам, питаться тем, что Он получает от Отца своего, то есть обеспечивала состояние автотрофности. Этот принцип поглощения и излучения, реализуется любым вибрирующим объектом на основе резонансного взаимодействия (герметический принцип вибрации – «всё есть вибрация»). Недаром отклик в сердцах находит древняя молитва: Да будет Мир Небесам, да будет мир Земле, да будет Мир всем существам на Земле, да будет Радость всем существам на Земле, да будет Счастье (соучастие) всем существам на Земле!» *В масштабе всей планеты подобная роль рожденного Природой Разума человечества отражена в идеях ноосферизма [5].*

*О роли сердца писали русские космисты и многие другие мыслители. Основные тезисы Агни Йоги (Живой Этики) – осознание Сердцем идей Общины и Братства.* Человек – часть семьи, семья – часть рода, сообщества людей, народа, народ – часть человечества. Каждая клетка любого живого организма, обслуживая себя, питает какой-то орган; орган, питая себя, поддерживает организм. Если какая-то клетка выходит исключительно на саморазмножение, рано или поздно гибнет и орган, и множество клеток.

*Следовательно, в основе Природы, Мироздания – принцип нравственности – сочетания личных и общественных интересов!* В русском языке достижение идеала отражается одним единственным исконным словом русского языка «счастье», то есть *соучастие* в общем деле, с одной стороны, и *соучастие* каждому существу со стороны другого существа. *Как это насущно требуется современным состоянием цивилизации, потребительский характер которой нарушает экологическое состояние всей планеты!*

Можно считать, что из факта *космологического антропного принципа* (физические константы Вселенной обуславливают появление в ней живой природы и человека) следует, что *человек не является апофеозом развития жизненных процессов, а должен существовать более высокоорганизованный Разум, предусмотревший устройство Вселенной и Солнечной системы.* Древнейшая наука астрология свидетельствует, что программа жизни человека в определённой мере задаётся положением звёздного небосвода в момент его рождения. Родившись под тем или иным созвездием, человек в течение жизни отрабатывает отрицательные и развивает положительные качества ряда животных, символизируемых зодиакальным кругом. В ходе перевоплощений он постепенно совершенствуется и приходит к христосознанию

– пониманию необходимости принятия божественного разнообразия различных типов и уровней сознания.

*Факт устройства небесного круга такого предназначения подтверждает существование Высшего Разума.* В ряду знаний, данных человеку в качестве программ нравственного самосовершенствования, находятся помимо основных религий и восточных календарей также *календарь древних майя*. Вот, например, смысл одной из его двадцати печатей дня рождения: «Интеллект, в бесстрашии исследующий неизведанное извне и внутри, Воин Света, со щитом Интеллекта и мечом Сострадания». Символ печати: знак вопроса с тремя направляющими – ввысь (вертикаль) и по сторонам (горизонталь). *Календарь древних Майя, помимо чрезвычайно высокой нравственной целенаправленности, отличается выраженной ритмичностью, а также фрактальностью.*

Более того, на основании учения древних майя, в работе [6] четко говорится о грядущем включении человечества в «Движение во Благо Земли» и о ноосферизме, как об осознанном управлении Землей коллективным человеческим разумом и о его взаимодействии с галактическим Высшим Разумом. Подчеркнем, что современный григорианский календарь, не связан с нравственными целями жизни человека и, кроме того, характеризуется помесечными нарушениями принципа ритмичности, что приводит к отличной от характера Природы хаотичности ежедневной жизни (и к нарушениям в жизни каждого человека и всего человечества одного из принципов герметизма – принципа ритмичности). По-видимому, этот календарь в определенной мере ответственен за системный кризис современной цивилизации. Напомним, что ещё в 1923 году Лига Наций серьезно рассматривала вопрос об отказе от григорианского календаря с целью перехода на более ритмичный календарь.

### ***Россия под знаком Водолея. Становление России и русского народа***

В связи с цивилизационными задачами народов, обратим также внимание, что *пространство России находится под знаком Водолея*. Основная идея последовательности знаков Зодиака – идея самосовершенствования сознания от уровня проявления Эго до осознания им задач общественных. Если для первой половины хода знаков Зодиака более важна наработка качеств личности, то *от Весов к Водолею нарастает вовлечённость в коллективные взаимодействия: для зрелого Водолея коллективные проблемы важнее, чем личные* [7]. Пройдя определённые этапы внутреннего развития и внешнего проявления, личность обретает осознанную возможность выбора в насыщенной опытом информационной среде воды (знак Рыб).

Синтез научных данных последних десятилетий позволяет предположить, что *на обширном пространстве северо-запада Евразии с основным центром на Русской равнине, начиная с ледникового, или, по крайней мере, с послеледникового периода, происходит формирование ведущей расы нашей цивилизации.*

В дальнейшем сочетание на этой территории пространств лесной и степной зон способствовало становлению двух ветвей: (1) женской, пассивной, сохраняющей, внутренней направленности; и (2) мужской, активной, внешней направленности [8]. В настоящее время это Россия и Восток по отношению к Западу, который в рассматриваемом плане включает также и США. Наличие подобной полярности, активного и пассивного начал (6-й и 7-й принципы герметизма), естественно предполагает перспективу дальнейшего развития системы<sup>2</sup>.

В процессе становления западной ветви определяющими (принцип причинности) обстоятельствами были:

1) формирование её генофонда в большой мере племенами (носителями мужской гаплогруппы R1b), на протяжении тысячелетий мигрирующими по равнинам и плоскогорьям северо-запада Евразии, и

2) географические особенности Западной Европы, то есть ландшафтное разнообразие суши, морские и океанские побережья [8].

На сравнительно небольшом геопространстве, в условиях жесткого соперничества с соседями, когда постоянно востребованы качества индивидуалистического прагматизма, ведущими становятся наиболее активные народности, обретшие максимальный опыт выживания в ходе напряжённых миграций, и складывается мировосприятие, направленное на материальное освоение внешнего мира. По мере развития технологий, благодаря океанским побережьям, западные народы со временем обретают возможность продолжать экспансию по всей планете, колонизируя территории. *В целом, в результате развития западной ветви в определенной мере решается задача формирования интеллекта, но её рассудочный характер приводит мир к системному кризису, выводя на губительной для всей планеты уровень техногенности.*

*А на равнинном евразийском пространстве возникает Московская Русь, и в отличие от Западной Европы (где образуется порядка 30 государств), формируется одно государство от Прибалтики до Тихого океана – Россия. Данные геногеографии в совокупности с данными археологии и антропологии свидетельствуют о широтном характере изменения характеристик русского народа в отличие от долготного тренда присущего всему евразийскому пространству. По мнению авторов [9] эта особенность отражает историю его формирования. В работах [10,8] делается вывод о том, что прото-руссы - потомки древнейшего палеоевропейского населения формирующейся в послеледниковье лесной зоны. В отличие от ряда других индоевропейских (в том числе арийских) племен, они сохранили верность лесному и прилежащему лесостепному пространствам центральной части Восточно-Европейской равнины в период неолитизации и перехода к производительному хозяйствованию. Становление русского народа окончательно происходит*

---

<sup>2</sup> Проявление принципов древнейших учений в истории человечества заставляет задуматься о преемственности нашей цивилизации, как в отношении к достижениям предыдущих цивилизаций, так и в отношении контактов и руководства со стороны Высшего Разума.

под влиянием процессов славянизации на основе исходного субстрата, имевшего место на пространстве равнины от Архангельской области на севере до лесостепей на юге (Напомним, что генетиками [11] высказано *предположение о сохранении на севере русскими популяциями палеоевропейского генофонда восходящего к эпохе мезолита*). С рождением русского этноса, включающего финно-угорские и тюркские народности, цивилизация, по сути, обретает ствол. На протяжении веков (вспомним периоды наполеоновской, немецкой агрессии и др.) русское государство проявляло (и проявляет) себя как сила, возвращающая стабильность Европе и шедшая навстречу тем, кто уповал на её помощь, исходя из нравственных и духовных интересов.

Юго-восточная ветвь населения евразийского пространства развивалась еще более своеобразно: здесь проявляется целый ряд духовных учений; военные техники, медицина, музыка оказываются связанными с тонким, энергетическим уровнем человека – внутренней, а не внешней направленности. Как утверждает автор[6]: «наилучшей из существующих технологий является наш собственный организм»! К сожалению, ветвь восточной культуры в настоящее время проявлена недостаточно.

*Центр Евразии признан особо важной территорией с точки зрения распространения генетического разнообразия человечества. Как в фокусе на самом большом континенте концентрируются и отражаются процессы всей планеты. Восток и юг Евразии – это в большой мере торжество Природы: солнце, жизнь, желания, энергия, любовь и сила. Запад – это Интеллект. Россия олицетворяет Сердце, глубоко познавшее возможности Интеллекта (и внесшее мощный вклад в его развитие), но долженствующее осознать необходимость оставаться самим собой, иницируя их соединение и тем самым становление на планете эпохи духовности, Разума и, как следствие, Гармонии Разума человечества и Природы. Последнее будет означать естественное включение человечества в общую картину осознанного в настоящее время научным сообществом единства Мироздания.*

*Особенность северной части величайшего на планете, отличающегося холодным континентальным климатом, равнинного евразийского пространства, объединенного в период Царской Россией и Советским Союзом, в том, что здесь было заложено зерно цивилизации, в основе которого лежал обеспечивающий взаимопомощь и передачу опыта общинный образ жизни – иначе бы человек не выжил в суровых природных условиях. Общинные ценности: авторитет старейшин, забота о каждом, приоритет интересов общества над интересами личности сохраняются на этом пространстве на протяжении тысячелетий. Образ жизни всегда подразумевал сочетание личностных, семейных интересов и интересов общества. И со времен Сергия Радонежского, с XIV века, в России возникает универсальная идея нераздельности и неслиянности общинности, с одной стороны, и авторитета высокодуховной личности, идеи. Евразийское пространство – естественное хранилище обеспечивших его становление исконных ценностей человечества [12].*

Мощное стремление к общему благу, как и первоосновность нравственных идей, пронизывают творчество русских философов и космистов.

Н.Фёдоровым «Общее дело» мыслилось как путь к просветлению, самообновлению людей, становлению мира между народами, сплочению всех земель в единую братскую семью. Именно в «общем деле», в служении, полагал философ, личность имеет возможность максимально раскрыться и реализовать своё высшее предназначение. Недаром размышления об опыте русской революции приводят в 1937 году Н. Бердяева к выводу о «её неслучайности и укоренённости её идей в русском национальном сознании». «Коммунизм в XX веке был неудачной попыткой возродить общественные ценности на атеистической материальной и идеалистической платформе...». Становление русского этноса и русского государства, включающих, помимо славянского населения, угро-финские и тюркские народности явилось следствием особенностей мировосприятия населения евразийского пространства. *Общечеловеческая направленность населения этой громадной части евразийского пространства была проявлена 100 лет назад Октябрём («Мы наши, мы новый мир – мир справедливости построим...»)*, а 72 года назад – Победой над самым жестоким проявлением западного индивидуализма – нацизмом. Откликом на Октябрь и на Победу над нацизмом стала мощная волна рождения национальных государства в Китае, в Индии, в десятках колониальных стран.

### ***На «повестке дня» XXI века – ноосферный социализм***

*Сегодня на повестке дня – ноосферный социализм [5], основанный на необходимости включения высшего уровня сознания человека – его Разума в развитие планеты.* Не тот пробный, чисто материалистический марксистский социализм, реализовавшийся в отдельном государстве и в изолированной группе государств (СССР, страны Варшавского договора), когда в условиях отрицания заповедей христианства и из-за враждебности окружения, насильно подавлялась и принижалась Личность. «Я называю это системой персоналистического социализма, соединяющего принцип личности, как верховной ценности, с принципом братской общности людей», – писал Н.Бердяев. Чтобы выжить, человечество обязано перейти на духовный уровень сознания и приспособиться к условиям высокой энергетической насыщенности части галактического пространства, в которую Солнечная система вступила с конца XX века [13].

*Дело за восточно-евразийской ветвью цивилизации, и в первую очередь за Россией, чтобы, путём раскрытия Сердца, подвинуть человечество к переходу на Духовный уровень сознания – к гармонии Интеллекта и Природы – торжеству Разума.* Эта задача определяется характером нашего народа, историей России и её положением между Западом и Востоком. Но эти же обстоятельства (географические и исторические) определяют и трудности перехода. Уместно привести выдержку из работы [14]: «Всемирная отзывчивость русского народа...оборачивается безмерной доверчивостью ко всему иностранному, как к чему-то исключительно хорошему и передовому... В результате мёртво-механические заимствования чужого опыта приводят к тому,

что получаемые результаты резко расходятся с ожиданиями: и что было хорошо на Западе, то оказывается безусловно плохим для России... Наша способность творчески заимствовать и перерабатывать культурные достижения других народов не будет оборачиваться разрушительным дублированием иноземных образцов только в том случае, если основывается на чувстве национального достоинства и собственном положительном историческом опыте. *Синтетический разум и любящее сердце, неотрывные друг от друга, – вот лучшие лекарства от искуса впадения в крайности, искони живущего в русской душе*». Недаром ведь «Метафизика сердца» – своеобразнейшая и коренная тема русской философской и богословской мысли. Прав был И.Ильин: *бессердечие – главный источник современного глобального кризиса – и культуры, и человека*».

### **Вывод**

*Вывод: чтобы цивилизация могла сохраниться, необходим переход сознания человеческого сообщества на уровень состояния высокой разумности – сочетания Интеллекта и Сердца, Личного и Общественного, Гармонии Духовного Разума и Природы на планете.* Достижения, обусловленных географическими особенностями западной и восточной ветвей ведущей расы, наличие полярных, взаимодополняющих друг друга особенностей Запада и Востока и соединяющей их российской государственности формируют залог подобной перспективы дальнейшего развития.

### **Литература:**

1. Клизовский А.И. Основы миропонимания новой эпохи. Т.1. – Рига, 1990. Агни Йога.
2. Иванов А.В., Попков Ю.В., Тюгашев Е.А., Шишин М.Ю. Евразийство: ключевые идеи, ценности, политические приоритеты. – Барнаул, 2007
3. Гендель М. Космогоническая концепция Розенкрейцеров. Основной курс по прошлой эволюции человека, его нынешней конституции и будущему развитию, пер. с англ.1911г. ezospirit.com.ua>publ...gendel m...rozenkrejcerov.
4. Ключников С.Ю. Симфония. Кн.3  
<http://www.sunhome.ru/books/b.agni> [http://www.sunhome.ru/books/b.agni\\_yoga\\_simfoniya\\_kniga\\_3/113](http://www.sunhome.ru/books/b.agni_yoga_simfoniya_kniga_3/113)
5. Ноосферное образование в евразийском пространстве. Под ред. А.И.Субетто, СПб, 2009-2016.
6. Аргуэльес Х. Фактор Майя, Киев, 1998.
7. Левин М. Солнце в знаках Зодиака.  
[http://astronavigator.blogspot.ru/2012/04/blog-post\\_16.html](http://astronavigator.blogspot.ru/2012/04/blog-post_16.html)
8. Коренная А.Б.. Индоевропейское историческое древо и его русская ветвь, М., Дельфис, № 2, 2017. История индоевропейцев по последним данным // Ноосферное образование в Евразийском пространстве, СПб, 2015-

2016. Евразийское древо цивилизации // Фундаментальные проблемы естествознания и техники, т. 36-2, 37-1, СПб, 2016. [http://www.scicom.ru/files/Congress\\_2016/materials/27.07.2016/korennaja-ab-obzor-istorii](http://www.scicom.ru/files/Congress_2016/materials/27.07.2016/korennaja-ab-obzor-istorii).

9. Балановская Е.В., Балановский О.П. Русский генофонд на русской равнине, 2007.

10. Балановская Е.В. и др. Генофонд русского Севера: славяне? финны? палеоевропейцы? М., Вестник Московского университета. Антропология Серия 23, №3. Балановский О.П. Генофонд Европы. – М., 2015.

11. Грот Л.П. Прерванная история руссов. – М., 2013.

12. Коренная А.Б. Общинное сознание в русской и европейской истории. [http://www.delphis.ru/files/Konf\\_2016/Korennaya\\_2016.pdf](http://www.delphis.ru/files/Konf_2016/Korennaya_2016.pdf).

13. Дмитриев А.Н. Огненное пересоздание климата земли, Томск, 2002. [http://www.finalbible.com/books\\_articles/world/2\\_dmitriev.html](http://www.finalbible.com/books_articles/world/2_dmitriev.html)

14. Иванов А.В. Полярности и инверсии русского духа. – 2011. [https://ecodelo.org/10403-polyarnosti\\_i\\_s\\_i\\_inversii\\_russkogo\\_dukha-obshchestvo](https://ecodelo.org/10403-polyarnosti_i_s_i_inversii_russkogo_dukha-obshchestvo).



#### **4. Фамилистическая ценность молодежи как основа духовно-нравственной личности управленцев новой формации**

*Л.Ю. Архипова, Е.Н. Карташова*

##### **Ценность семьи**

*Семья является основой общества и базой для сохранения и воспроизводства населения, носителем идентичности народа, хранителем его базовых ценностей, воспитателем молодого поколения. И социальные перспективы современной России связываются, прежде всего, с семьей. Нравственно здоровая и духовно крепкая семья – основа полноценного общества особенно, если эта семья многодетная.*

*Цель раздела проанализировать ресурсный фамилистический потенциал молодежи. Наша задача – проанализировать демографические тенденции современной России, оценить приоритетность ресурсного потенциала многодетных семей в профессионально-личностном формировании молодежи.*

Казалось бы, возникший в советское время в общественном сознании образ многодетной семьи – непременно асоциальной – остался в прошлом. Но и сегодня о многодетности в обществе много мифов. Папа и мама, согласно мифологизированной картинке обязательно замученные, папа лишь с утра до вечера зарабатывает, чтобы хоть как-то прокормить такую ораву, мама – грузная, не следящая за своим внешним видом, не способная думать ни о чем, кроме пеленок и рецептов борща, дети – неухоженные, неразвитые... [10].

И подобные стереотипы насаждаются в обществе вот уже на протяжении всего 20 века. И это не просто мифы или мнения людей, это целенаправленная политика определенных политических направлений в мировом сообществе. Причем ложные мифы и представления акцентируются в нужном «русле», формируя ценностный фундамент общества.

*Ценности – это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться. Они составляют основу нравственных принципов [9]. Наряду с понятием «ценность» существует ряд схожих понятий, так или иначе выделяющих определенную сторону или функцию, выполняемую ценностью. Прежде всего, это – социальные и личностные ценности, а также ценностные ориентации. В результате усвоения ценностей, верований, норм, правил и идеалов происходит формирование личности ребенка и регулирование его поведения [8].*

##### **Анализ представлений о семье студенческой молодежи и её отношение к многодетным семьям**

*Изучение ценностных ориентаций молодежи дает возможность выявить степень её адаптации к новым социальным условиям и её инновационный потенциал. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован, во многом зависит будущее состояние общества.[4]*

*Нами было проведен анализ представлений о семье и отношении к многодетным семьям студенческой молодежи 19-21 лет гуманитарного факультета. Объектом исследования стали 74 человека.*

По результатам проведенного исследования были получены следующие данные. Семья для большинства опрошенных имеет «огромное» значение.

*Звучали следующие мировоззренческие представления в отношении семьи, что в сущности представляет предпочитаемую в большинстве случаев точку зрения современного общества:*

- «основа нашего общества»,
- «теплое и уютное гнездышко, в котором тебя поддержат, успокоят, согреют и помогут нужным и верным советом»,
- «самое дорогое и ценное, что у нас есть»,
- «содружество людей, их взаимная полезность, забота, ласка, любовь, поддержка, эмоциональная связь»,
- «слаженный коллектив»,
- «малая ячейка общества, в которой все друг друга любят и поддерживают» и т.п.

В основу ответов касающихся значения семьи для них вошли треть студентов отвечающих в настоящем («защита, опора, поддержка и любовь», «любовь, верность, радость, семейные праздники и счастливые выходные» и т.п.), а треть в будущем («каждый мечтает о счастливой семье, но это зависит от нас, от того, насколько мы готовы вкладывать свои усилия в нее», «семья должна быть очагом, в котором должны поддерживать и охранять каждого его члена»), а треть повествованием в русле «моя семья» («самое дорогое и ценное, что у нас есть», «служит для продолжения рода, для того, чтобы человек ощущал через всю свою жизнь поддержку, свою нужность»). Также, студентами описываются функции семьи, которые ими представляются как будущие критерии оценки семейной жизни, такие как «союз любящих людей, основанный на взаимопонимании, созданный для совместного развития, а также воспроизведения потомства», «крепость семей в обществе в какой-то степени определяют моральность общества» и т.п.

*В отношении многодетных значительная часть студентов демонстрирует современную тенденцию оценки к проблеме. Вокруг многодетных семей возникла и возникает до сих пор зона социального неодобрения и эти семьи часто рассматриваются обществом, как «социальные изживенцы».*

*Распространение и поддерживание негативных стереотипов в отношении многодетных семей – это комплекс ложного превосходства у окружающих.*

Так вот студенческая молодежь, по данным проведенного исследования, не отходит от маргинального стереотипа многодетности, сложившегося в обществе. А именно:

- мифами постулируется материальная составляющая «ответственного родительства» в определении семьи в количестве детей («нужно родить столько детей, сколько родители смогут воспитать и обеспечить», «главное, чтобы дети росли в нормальной семье, чтобы ни в чем не нужда-

лись», «разводят нищету в стране», «нужно основательно поставить детей на ноги и обеспечить их будущее», «у многих в семье плохое материальное положение», «если в семье позволяют средства и положение, то почему бы и не завести 5, а то и 10 детей»);

- студентами *транслируется искаженный обывательский образ асоциальности многодетных семей, созданный еще в советское время* («многодетная семья обычно бедная, женщина и мужчина пьют и обычно не предохраняются», «много детей от безразличного отношения к контрацепции», «в неблагополучных семьях не стоит заводить много детей»);

- в сознании студенческой молодежи (как и во всем обществе) укоренилось представление об *обделенности родительской лаской и любовью* («...чтобы не нуждались и не чувствовали себя обделенными», «сложно обеспечить и вырастить достойных людей», «любви не хватает на всех»);

- еще один миф о том, что *дети в многодетных семьях предоставлены сами себе* («трудно местами где-то уследить за конкретным ребенком, особенно если их около 10», «чтоб дети не бегали и не попрошайничали»);

- с точки зрения стереотипов *многодетная мама – несчастная женщина* («женщина бедная, пьет и обычно не предохраняется», «рожает детей для того, чтобы получить за них какие-то выгоды»).

*По данным исследования отмечается следующая тенденция: студенты, прибывшие на обучение в г.Саратов из небольших городов, поселков и деревень транслируют более позитивный образ многодетной семьи, нежели студенты живущие в крупных городах.*

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Большая часть студентов позиционируют малодетную семью как наиболее предпочитаемую в их перспективе;

2. Мифы и пренебрежительное отношение к многодетной семье, как к асоциальной, возникшее еще в советское время, до сих пор существуют. Причем они не просто продолжают существовать, но и оказывают свое негативное влияние на репродуктивное поведение молодежи;

3. Мифологизированная картинка асоциальности многодетной семьи создает в молодежном сознании отрицательное отношение к большой семье как таковой, что в ближайшем будущем приведет к еще большей демографической яме.

*Как уже говорилось выше, «своеобразное» отношение к многодетной семье, – это четкая и спланированная политика, которая проводится во всем мире с середины 20 века и по сей день.*

### ***Стратегии разрушения ценности семьи в России и роль Российской ассоциации «Народонаселения и развитие» (РАНиР) в реализации этой стратегии***

Концепция о «рождении только желанных» (евгенических взглядов) была придумана влиятельным «крипто-евгенистом» Ф. Осборном. Запуская

в 60-е годы XX века эту информационную утку, Осборн рассчитывал, что она будет способствовать снижению рождаемости среди иммигрантов, «цветных», малообеспеченных и других «малоценных» с его точки зрения слоев общества. И, таким образом, удастся осуществлять замыслы Гальтона об «улучшении породы» людей без употребления самого термина «евгеника» (ставшего одиозным после Второй мировой войны). Осборн назвал этот подход «добровольной бессознательной селекцией» [13].

В свою очередь, это направление долгое время не приживалось в СССР, а потом и в России, в связи с тем, что были в народной памяти сильны крепкие семейные традиции. До начала 20 века вся внутренняя и внешняя жизнь семьи в России опиралась на Евангелие, Псалтырь, и соответственно Домострой. Но на сегодняшний момент в России «управлением» фамилистическими ценностями у молодежи занимается «Российская ассоциация «Народонаселение и развитие» (РАНиР). В таблице хотелось бы представить основные приоритетные направления работы РАНиР по формированию анти-семейных стереотипов и выдержки из Домостроя, имеющие отношение к семейным ценностям.

Таблица 1

**Формирование фамилистических ценностей в обществе в современной России и в доевгенический период**

| <b>"Российская ассоциация "Народонаселение и развитие" (РАНиР) – клон РАПС</b>  | <b>Домострой</b>   |
|---|--|
| <p>Член ордена розенкрейцеров Маргарет Зангер и ее последователи в деле борьбе с семьей и рождаемостью посвятили всю свою жизнь.</p> <p>Один из ведущих идеологов "планирования семьи" Фредерик Джаффе сформулировал цели этого зловещего движения (без обтекаемых фраз):</p> | <p>Наставления христианину жить по «христианскому закону - во всех делах без лукавства, без всякой хитрости во всем, да не всякому духу верь: доброму подражай, лукавых и закон в любых делах преступающих не привечай. Законный брак тщательно соблюдай до конца своей жизни, чистоту телесную сохрани, кроме жены своей не знай никого...»</p>   |
| <p>- пропаганда гомосексуализма;</p>  | <p>28...а кто ...блуд и распутство, ...с женщиной живет не в законе или на стороне блудит, в содомский впадает грех..</p>  |
| <p>- «гражданский брак» (пробный брак, сожительство), поощрение позднего вступления в брак и как можно большей разницы в возрасте между детьми (якобы нужно быть "ответственными родителями", как заявляет нынешний папа римский);</p>  | <p>21...Если ...детей своих... до возмужания их сохранишь в целомудрии и в чистоте телесной, законным браком их сочетаешь, благословив, и обеспечишь всем...сами благословенны пребудут вовеки...</p> <p>19...Если же у ... родителей, рассудительных и разумных, дети воспитаны...в добром наставлении, и научены всякому знанию и порядку, и ремеслу, и рукоделию,- такие дети... когда вырастут - добрые люди с радостью и благодарностью женят сыновей своих на их дочерях или, по божьей милости и подбирая по возрасту, своих дочерей за сыновей их выдадут замуж.</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>- пропаганда контрацепции и т.п.<br/>         Ответственное родительство как контроль над рождаемостью (преподносимое как «охрана репродуктивного здоровья», «безопасное материнство», «охрана женского здоровья», «борьба с абортами»)</p> | <p>19... Да пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в доброй науке: учить страху Божию и вежливости, и всякому порядку. А со временем, по детям смотря и по возрасту, учить их рукоделию, отец - сыновей, а мать - дочерей, кто чего достоин, какие кому Бог способности даст...</p>   |
| <p>Детоцентристская политика</p>   | <p>21... Воспитавай детей в запретах и найдешь в них покой и благословение. ...<br/>         19... Любить и хранить их, но и страхом спасать, наказывая и поучая, а не то, разобравшись, и поколотить. Наказывай детей в юности - упокоят тебя в старости твоей...</p>  |
| <p>- половое просвещение (обязательное "сексуальное образование" для детей)</p>  | <p>19... И хранить, и блюсти чистоту телесную и от всякого греха отцам чад своих как зеницу ока и как свою душу. ...<br/>         21... Если ... до возмужания их (детей) сохранишь в целомудрии и в чистоте телесной, законным браком их сочетаешь, благословив, и обеспечишь всем, и станут наследниками имени твоего....<br/>         21... Если дочь у тебя, и на нее направь свою строгость, тем сохранишь ее от телесных бед... Ибо если выдать дочь свою беспорочной - словно великое дело совершишь, в любом обществе будешь гордиться, никогда не страдая из-за нее...</p> |
| <p>Детский телефон доверия</p>   | <p>25... Следует тебе самому... не лгать, не клеветать, не завидовать, ... не обижать, не наушничать, ... не осуждать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим быть послушным и покорным, ....<br/>         22... любите отца своего и мать свою и слушайте их, и повинуйтесь им ... во всем...</p>  |

*Глядя на эту таблицу можно прийти к выводу, что направления работы РАНиР не только не формирует фамилистических ценностей, но и приводит к постулированию ложных стереотипов в обществе (особенно у молодежи) в отношении семьи и законного брака, «большой» семьи, ценности целомудрия, блуда, половых извращений и т.д.*

## ***Ценность многодетной семьи для современного этапа развития российского общества***

*Именно атмосфера многодетной семьи позволяет сохранить семейные ценности и традиции, влиять на формирование идеалов молодого поколения в процессе его социализации и инкультурации. Нравственное развитие ребенка в рамках многодетной семьи формирует здоровое отношение к жизни, противоположному полу, браку, стыду и целомудренности, а также развивает «чуткость, человечность, ответственность, уважение[3]». Опыт семейного общения научает человека преодолению греховного эгоизма и закладывает основы здоровой гражданственности. Именно в семье, как в школе благочестия, формируется и крепнет правильное отношение к ближним, а значит, и к своему народу, к обществу в целом. Живая преемственность поколений, начинаясь в семье, обретает продолжение в любви к предкам и отечеству, в чувстве сопричастности к истории.[7]*

*Особую роль в процессах социализации занимают моральные принципы и нормы. Исторически создана жесткая иерархия морально-нравственной ответственности в семье, управлении производством, государством. Внедрение достижений научно-технической революции представляется нам катализатором разрушения традиционной семьи и вековых ценностей [5].*

*Патриархальные традиции многодетной семьи позволяют сформировать у ребенка адекватные статусные роли. Выраженный инфантилизм в молодежной среде преодолевается в многодетной семье трудом, формируя у детей ответственность, самосознание и самоопределение, волевые качества и трудолюбие. А сильная воля – это умение терпеть, умение отказаться от своеволия ради достижения цели. В свою очередь, массовая малодетность связана с малодетным образом мыслей и чувств, с внесемейной системой ценностных ориентаций личности, социальных групп и общностей, общественного мнения [1].*

*Особое внимание следует уделить положению женщины в семье, которое трансформировалось вместе с изменением её экономического и социального положений. С возрастанием интереса к образованию, профессиональной деятельности, самореализации в жизни женщине остается все меньше времени для традиционной роли жены и матери. Именно в изменении социального положения женщины можно предположить основную причину демографических изменений, причем изменения эти продолжают происходить в современном российском обществе и репродуктивные установки молодых женщин могут меняться [2].*

*Заметное возрастание стремления к высокому профессиональному статусу и карьере, повышенная тяга к благосостоянию и высокому уровню потребления препятствует родительству. Налицо новая модель личности, не обеспеченная соответствующей моделью материнства [12]. Материнство и отцовство на протяжении многих десятилетий продолжает обесцениваться, хотя плодами родительского труда по патерналистскому принципу продолжают пользоваться все государственные и социальные институты [1].*

*Без таких базовых образов, как положительный образ матери, никакая культура существовать не может [11]. Принижение значимости материнства и отцовства сравнительно с успехами в карьере делает детей ненужной обузой, способствует отчуждению и антагонизму поколений. Роль семьи в становлении личности исключительна, ее не могут подменить иные социальные институты. Разрушение семейных связей неизбежно нарушает и нормальное развитие детей, накладывает неизгладимый отпечаток на всю их последующую жизнь [7].*

*Причем, общественное мнение позитивно рассматривает профессиональную реализацию женщины фертильного возраста, нежели материнскую реализацию. Данная установка на профессиональную реализацию в многодетных семьях приводит к тому, что «дети являются помехой в борьбе за жизненный успех, достижения и самореализацию» [6].*

*В свете сказанного, многодетная семья является основой для формирования профессионально-личностной опоры семьи и государства. В многодетной семье формируется установка на престиж семейного образа жизни, позитивный образ материнства и отцовства, отрицательные феминистские позиции, расширенные семьи (3-4 поколения), крепкие семейные связи, эмпатию. Фамилистическая ценность, закладываемая в больших семьях с детства, формирует в сознании детей определенную иерархию и статусные роли (вертикальные и горизонтальные), ответственность, самосознание и самоопределение, волевые качества, трудолюбие.*

*Молодежь из многодетных семей, в силу особенностей воспитания, в меньшей степени подвержена эгоистическим и инфантильным наклонностям, что необходимо при становлении управленцев новой формации. В свою очередь сфера образования (дошкольного, среднего, средне-специального, высшего), формируя у учащихся фамилистические ценности, будет способствовать становлению профессионально-личностных качеств будущих профессионалов.*

### ***Литература:***

1. Антонов А.И. Современная динамика населения и приоритеты семейно-демографической политики // Управление социальными изменениями в нестабильных условиях: Всероссийская научная конференция; 24 мая 2016 г., Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, социологический факультет: Материалы конференции / Под общ. ред. В.П. Васильева. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 768 с. – С.511-516.

2. Афонин М.В. Репродуктивные установки молодых женщин // Управление социальными изменениями в нестабильных условиях: Всероссийская научная конференция; 24 мая 2016 г., Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, социологический факультет: Материалы конференции / Под общ. ред. В.П. Васильева. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 768 с.- С.531-534.

3. Белов В Лад / Избранные произведения. – М., 1984. – Т.3. – С.99-137.

4. Гаврилюк, В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социс. – 2002., – №1. – С. 96 – 105.

5. Злотникова Л.М. Социализация человека в контексте новой институционализации // Управление социальными изменениями в нестабильных условиях: Всероссийская научная конференция; 24 мая 2016 г., Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, социологический факультет: Материалы конференции / Под общ. ред. В.П. Васильева. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 768 с.- С.345-349.

6. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. -208с. – С.80.

7. Сборник материалов для работы по защите семьи, материнства и детства. Документы, выступления. Выпуск первый. – 2015. – С.19.

8. Смелзер, Н. Социология: пер. с англ. – М.: Феникс, 1994.- 688с.- С.43.

9. Социология: Курс лекций: учеб. пособие / Ю. Г. Волков (и др.). – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 509 с. – С.195.

10. Счастья много не бывает: многодетная жизнь/ авт.-сост. О.В. Головки: сборник . – М.: ДАРЪ, 2017. – 384с. –С.3.

11. Шишова Т.Л. ПРОСТО МАМА. Легко ли сегодня быть мамой. – Рязань: Зёрна-Слово, 2013. – 368с.- С. 202.

12. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.- С. 78.

13. [http://demographia.ru/articles\\_N/index.html?idArt=1640](http://demographia.ru/articles_N/index.html?idArt=1640) дата доступа: 19.07.2017



## **5. Индивидуальность человека как выражения его единства с Миром**

*А.А.Ершов*

### **Человек – космогеобиопсихосоцио-духовное существо**

*Мир так устроен, что всё сущее неоднородно и неравномерно распределено в пространстве, подчинено диалектико-синергетическим и, не исключено, другим не известным нам законам бытия. Всякое отдельное целостное тело, вещественное образование пусть это снежинка, планета, созвездие или Вселенная, отдельный человек, социум или человечество, индивидуально неповторимо и несёт в себе потенциалы развития, имеет своё акме.*

Из всех живых существ на Земле человек наиболее развит, индивидуален в богатстве, многообразии свойств, связей и взаимодействиях целого с окружающим миром и частей в нём. Бесконечной степени индивидуальности человек достигает в творчестве, способности активно, целенаправленно, самостоятельно и в сотворчестве с людьми создавать нечто новое, несущее созидательный или разрушительный заряд, потенциал.

*Человек – сложнейший живой организм, родом от космоса и Земли, космогеобиопсихосоцио – духовное существо. Вселенная, Земля, каждый человек имеют общие истоки своей индивидуальности в возникновении и действии причинно-следственных связей и взаимодействий веществ и полей, частиц и волн, атомов и молекул, в постоянном изменении, развитии и относительном постоянстве, взаимопереходах и зависимостях порядка и хаоса, динамических и статистических, непрерывных и прерывных, непосредственных и опосредованных, единичных и множественных, различной длительности и интенсивности, энергоинформационной насыщенности во времени и пространстве и других связей, во всевозможных мутациях, в действии гравитационных и антигравитационных, центробежных и центростремительных, энтропийных и неэнтропийных, циклических и ациклических, усиливающих или ослабляющихся, созидательных и разрушительных сил энергии веществ и полей, в наличии в них всяких противоречий, взаимных противодействий, конфликтов, в гармонии и дисгармонии, замкнутости и разомкнутости связей частей, их функций отдельного целого.*

Чтобы избежать поиска и анализа бесконечной, «дурной», по выражению Гегеля, индивидуальности человека, ограничимся попытками её познания описательно и объяснительно в пределах, доступных человеческому разуму осознанно, интуитивно-инстинктивно, что возможно только *обращением к свойствам психики человека*. В ней отражаются, интегрируются и создаются свойства уникальной целостности субъекта деятельности, личности человека, осуществляющегося в биосоматическом организме.

*Первая непосредственная всеобщая всеохватывающая необходимая для любой жизни данность представлена в действии физических законов бытия, обладающего энергоинформационными и пространственно-временными*

*свойствами и параметрами, поддающимися отражению и измерению. Человек создаётся из физических веществ в твёрдом, жидком и газообразном состоянии. Он состоит из многих миллиардов атомов.*

*Львиную долю человеческого тела составляет вода. Её свойства далеко не изучены. Так, она обладает памятью, фиксируемой в её структурообразуемости. Достаточно посмотреть на всевозможные узоры замороженной воды на стекле. Вполне допустимо предположить, что вода, находящаяся в человеке, становится уникальной, несущей информацию, диагностику о своеобразных свойствах человека.*

Генератором электрической энергии, возникновения электромагнитных полей, импульсов и ритмов выступают каждая живая клетка, отдельные органы, подсистемы, среди них системообразующие ЦНС сердце. *И здесь диагностична индивидуальность биоэлектрических ритмов коры головного мозга, в частности, альфа-ритмов.* Одновременно человек подпитывается энергией извне от Солнца, пищи, кислорода, воды.

Познание мира и самого человека непосредственно через органы чувств и опосредованно через физические приборы и орудия труда предполагает физическую связь, зависимость человека от внешнего мира, метаболизм. В человеческом организме все части, подсистемы, уровни организации взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимодействуют целостно.

*Физические свойства и законы пронизывают всего человека на микро и макроуровнях, в динамике и статике тела, его формы, изменения. Они же обеспечивают единство, взаимосвязь и взаимодействие человека с окружающим миром.* Неповторима статика и в своих изменениях телосложения, пропорции его частей, в росте, весе, объёме, форме отдельных органов, в чертах лица, линиях на ладони, рисунках кожи на пальцах, микроизвилинах коры головного мозга, её citoархитектонике и т.д.. Неповторима динамика движения, темпоритма, интенсивности, длительности, их изменчивости, работы мышц, особенно сердца, неустанного насоса вместе с лёгкими, мимики и пантомимики, нистагма и выразительности глаз, голоса, речи, почерка и т.д.. Роль физических функций тела человека настолько велика даже на механическом уровне, что жизнь прекращается без доставки питания всем органам посредством электродвигателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

### ***Некоторые замечания о связях между физическими и психическими свойствами человека***

Несколько замечаний о связях между физическими и психическими свойствами человека.

Известны пространственные локальные расположения органов чувств, анализаторов, по терминологии И.П.Павлова, и соответствующих зон коры головного мозга, где возникают ощущения, определённая математическая зависимость ощущений от воздействия раздражителей на органы чувств, в частности, закона Вебера-Фехнера, раздельное, обособленное образование центров непосредственной, синтезной образной целостной и символической,

словесно-логической аналитико-обобщённой приёмки и обработки информации в головном мозге.

*Субъективный внутренний мир человека, его психика, мысли, чувства, устремления становятся достоянием людей, источником созидания вещественного мира в виде продуктов труда, побудителями творческой активности человека, его развития.* Разумеется, первичная и вторичная, созданная человечеством или другими разумными существами, системы сигналов информации физичны. Электромагнитные поля, производные от человека, окружающие его, многофункциональны, информативны и тоже индивидуальны. Они далеко не изучены, явно наблюдаемы экстрасенсами, например, Джунгой Давиташвили, Вангой.

Духовность, красота человека – высшая степень гармоничного единения со всем миром – воплощается в его благотворных делах, жизнеутверждающих творениях – будь это слово, рисунок, музыкальный образ или новое вещество, живое существо, орудия производства благ, сооружения, машины и механизмы, продукты физического и умственного труда.

Любовь – самое энергоёмкое чувство человека, в нём он полностью отождествляет себя с объектом, воспринимаемым, переживаемым как в себе живым существом, вторым Я, генерирующим энергию всего организма целенаправленно и всеохватывающим всю психическую активность, вдохновляющим источником творческой деятельности человека. Любовь воплощается бесконечно многообразно: в слове, голосе, взгляде, жесте, прикосновении, защите и атаке, физическом и интеллектуальном труде. Каждый человек индивидуален в выборе форм реализации, выражения своих чувств в том числе геометрически, пространственно. Геометрические фигуры и другие символы, к которым обращается человек обладают способностью воплощения сущности различной степени обобщённости, функциональной предназначенности, представленности общезакономерной системообразующей целостности индивидуальности человека, пронизывающим все подструктуры, уровни организации тела.

*Свойства психики человека, его индивидуальность объективируются геометрически в виде линий. Для психодиагностики учёными разрабатываются методы, тесты на основе обращения к линиям, фигурам, что предпринимали З.Фрейд, А.Менегетти и др. Необходимо иметь в виду диалектическую связь формы и содержания, между явью и сутью любого отдельного целого объекта.* Генетически содержание, сущность порождает форму, но последняя создаёт условия, возможности, предпосылки возникновения и изменения содержания. Примечательна в языке выраженность сущности индивидуальности человека в выборе слова лицо, лик по-русски, по латыни «персона» – от этрусского маска. Форма приобретает относительную самостоятельность, может нести различное содержание, вплоть до полной противоположности. Это и мифический двуликий Янус, «оборотни» в погонах, и мимическая, пантомимическая игра актёра, и улыбка японца, и свастика. Показательны также случаи так называемого двойника.

*На биологическом уровне различают геному и феному. На психологическом уровне имеем мысль и её формулировку в виде слов, цифр, нот, красок*

*линий и других символов, образов, необходимо вербализуемых.* В одной форме возможно осуществить несколько содержаний, свойств объекта или объектов и одна сущность способна представить себя в различных формах. Согласно автора психогеометрического теста Деллингера, например, из пяти геометрических фигур треугольник свидетельствует склонность человека к борьбе за первенство, лидерство, к конфликтам. Выбор этой фигуры А.И.Субетто объяснил наиболее предпочтительным по сравнению с другими фигурами чисто физическим свойством «устойчивость». Следует заметить, что, например, по сравнению с квадратом и кругом, в которых отражается гармоничная замкнутость и устойчивость связей между точками внутри обозначаемого пространства, треугольник оптимально организует содержимое, функции целого как для противодействия разрушению отграниченной целостности извне, так и, особенно важно, для целенаправленного воздействия вовне, аккумуляции энергии для максимального достижения поставленных целей, созидательных для жизни людей, к чему стремится в своих трудах упомянутый учёным.

Физикопсихические связи в человеке наблюдаются в искусстве, когда линии позволяют воссоздать образ человека. Так, художник Модильяни изобразил поэтессу А.Ахматову одной линией. Целостно содержателен профиль Нефертити. Физические связи и свойства в человеке бесконечно много- и своеобразны, как и вне его. Поэт А.Блок заметил: есть тонкие властительные связи меж контуром и запахом цветка. Цветомузыкальная связь психически отражается и встречается в творчестве художников и композиторов (Чюрленис, А.Скрябин). Наблюдается созвучность слов и обозначаемых ими объектов, явлений: бронзы звон, гранита грань, резко пахло резедой, шипенье пенных бокалов и пунша пламень голубой и т.д. *В имени, фамилии заключены: и особенности воздействия на психику, и судьбу человека со стороны прошлого, предков.* Проницательны исследования имён П.А.Флоренского.

*Нумерология (основатель Пифагор)— отдельная наука, изучающая связь между числами и всем, что происходит в человеке и предопределяет его будущее. Психика человека, подчиняясь физическим законам своего происхождения, одновременно, осваивая их, пользуется ими, чтобы создавать, организовывать, использовать физические свойства в природе и в самом себе для своих целей*

*Организм человека состоит из атомов, но не они сами по себе создают его. Человеческое тело – живое создание, в нём возникают и функционируют биохимические соединения в виде ген, геном, ДНК хромосом, клеток, отдельных органов по биологическим законам, действующим по общим законам космоса и Земли.*

*Исключительное значение для жизни и развития человека имеет его социальное происхождение. Он становится личностью в процессе общения, подражания, взаимодействия с людьми и относительной самостоятельности, автономности, степени свободы, активности, в чём осуществляется индивидуализация личности. Именно общаясь и взаимодействуя с людьми, человек становится и личностью, и индивидуальностью, усваивает знания человечества, реализует их в своей деятельности и формирует собственный потенциал.*

О неразрывной связи и обусловленности физической, биологической, психической и социальной природы человека как личности, субъекта деятельности свидетельствуют *фило- и онтогенез человека. Так, биофизические особенности темперамента вызываются природными климатическими свойствами среды живого и неживого происхождения, необходимостью вести образ жизни, диктуемый природными условиями.* Разительны отличия темпераментов, свойственных финнам, эстонцам и итальянцам, испанцам.

*Социальная мобильность, переселения народов, их смешение привело к возникновению разнообразных вариантов и смешению типов темперамента. У каждого человека темперамент своеобразен, неповторим. Ещё примеры. Климатические условия Италии благоприятствуют развитию голосовых задатков певцов. Неудивительно слышать пение про себя итальянца на улицах Рима, чарующее пение гондольера на каналах Венеции. В языке народов Крайнего Севера Сибири обозначены десятки оттенков цвета снега нам, европейцам и невоспринимаемых.*

*Обратимся к условному онтогенезу индивидуальности отдельного человека, условному потому, что филогенез человека в том числе отдельных особей не прекращается, изменяется подобно спирали в микро- и макро времени в изменяющемся пространстве качественно и количественно. Онтогенез человека начинается с соития, взаимопроникновения носителей минимум как правило двух неповторимых по своему жизненному пути, цепочки звеньев парностей предшествующих поколений по мужской и женской линии, сперматозоида и яйцеклетки.*

*Момент зачатия происходит при относительно хаотичном движении тысяч сперматозоидов, из них лишь один или несколько, преодолев помехи от активности всей массы извержённых, проникает в яйцеклетку, представляя собой некую индивидуальность среди себе подобных по активности, месторасположению или другим качествам. Так или иначе на характер, особенности зачатия влияют процессы и состояния в организмах обоих полов и во внешней среде, в их неповторимом сочетании. Неслучайно традиционен запрет новобрачным употреблять спиртное накануне брачной ночи. Между обеими носителями наследственности немедленно начинается противоречивые взаимодействия, в том числе между генами. В чём-то они дополняют друг друга, усиливают или ослабляют. В конце концов побеждают полообразующие качества одной из сторон. Наиболее сложные связи и взаимодействия возникают в сфере ген, отвечающих за строение и функционирование нервных клеток, ЦНС. Дети, рождённые от одних родителей бывает обладают одним или разными темпераментами. Они могут существенно отличаться индивидуальными особенностями отдельных органов, в частности, чувств, задатками интеллекта. Примечателен случай, происшедший с А.С.Пушкиным. На пути в издательство поэт потерял рукопись романа «Евгений Онегин». Воспроизвести текст он не смог, что сделал по памяти его брат Лев. Всё, что происходит во времени, подвластно ему. Это относится и ко всему происходящему в зачатом организме.*

Наследуемые биологические процессы и образования, запечатлеваемые и воспроизводимые в новом организме, действуют по запрограммированным

общим и особенным темпоритмам распределения во времени, интенсивности и длительности информационно-энергетической активности организма, реализующего свои потенциалы. Отдельные биологические подсистемы функционируют синхронно с темпоритмом и программой развития организма в целом и одновременно асинхронно, по своему темпоритму, совпадая или не совпадая с другими подсистемами.

*Каждая клетка организма несёт в себе действие биологических часов. Начало отсчёта времени по наследованной программе распределения реализуемых потенциалов с момента зарождения организма совпадает с возникновением взаимосвязи его с внешним миром, внутри материи и вне. Индивидуальность организма представляет собой не только содержимое, унаследованное от предков, но и то вносимое в него течение всей жизни от окружающей среды и особенно важно от способности человека осознанно и неосознанно саморазвиваться, самосовершенствоваться или разрушительно изменять наследственность.*

### ***Типологии человека***

*Индивидуальность человека жизненна, устойчива в своём движении, изменении, подвержена всевозможным диалектико-синергетическим процессам и закономерностям. Сюда причисляются количественно-качественные изменения, мутации, энтропия и негэнтропия, «стохастическая», или вероятностная связь, бифуркация и т.д. Возникают порядок из беспорядка, порядок из порядка, по выражению Э.Шредингера. Логично допустить преобразования типа беспорядка из порядка и беспорядка из беспорядка. Так, энтропия, неупорядоченность отдельных частиц, целостностей в замкнутой системе, хаотичные движения под воздействием извне качественно изменяются из одного хаотичного состояния в другое.*

*Вероятнее всего то же броуново движение в условиях земного притяжения изменяется в состоянии невесомости. Наследственность наиболее подвержена изменениям в критические моменты, периоды, особенно в процессе выхода из материнского ложа, в первые годы, когда, в частности, сохраняется эйдетическая память, информация извне впечатывается динамически, непосредственно, минимально без искажений и сохраняется на уровне долговременной памяти. Свойство эйдетической памяти индивидуально и наблюдается иногда у взрослых. Этот феномен художественно изображён в эпизоде одного из подвигов советского разведчика, запоминавшего страницы кодов из секретного сейфа фашистов подобно фотоаппарата, в фильме «Щит и меч». Художественный домисел не означает научно доказанный факт. Тем не менее известна зависимость эффективности памяти от качества внимания человека. Всякий психический процесс – результат взаимодействия процессов, происходящих вне организма и внутри него неповторимо, одновременно. Внешний по отношению организма мир воздействует во всём своём многообразии, единстве и целостности, ситуативно и неповторимо на организм с его тоже неповторимыми свойствами, состоянием, потребно-*

стями. С того момента когда человек начинает воспринимать мир, выделяя отдельные объекты, явления на фоне окружающей среды, избирательно, в процесс отражения включаются актуализация, действие различных инстинктов, присущих любому человеку. Они запрограммированы в генах, синхронно и асинхронно, ситуативно, в зависимости от потребностей организма действуют у каждого своеобразно, имея индивидуальные особенности своих качеств, соотношения и взаимодействия.

*Так, один из жизненно необходимых для продолжения человеческого рода материнский инстинкт по своей интенсивности и побудительной ценности для личности, субъекта деятельности женщины бывает существенно различен, когда одна посвящает себя рождению, воспитанию многих детей, а другая отдаёт все свои силы, посвящает свою жизнь науке или искусству, спорту.* Любой организм создаётся и живёт по принципам иерархичности и доминантной целенаправленности своей активности в подсистемах и в целом отдельного целого организма. Доминанты активности на биологическом уровне фазны, изменчивы по закреплённым в генах программам, последовательно, циклично, в пределах наследованных потенциалов энергии. *Вместе с тем относительно независимо образуются доминанты социально-духовные, гармонично или дисгармонично взаимодействующими с биологическими доминантами. Оптимального развития индивидуальность человека достигает при гармоничном единстве всех доминант в человеке в их иерархической соподчинённости.* Ведущая доминанта, определяющая оптимальную гармонию развития человека, становится таковой при ведущей функции интеллектуальных и духовных потенциалов человека.

Если инстинкты содержат в себе побудительные силы и программы для сенсомоторной активности организма, то социально обусловленной ВНД интеллектуальной и духовной активности свойственна неизмеримо качественно большая степень свободы и способность к творческой самостоятельности стихийно и осознанно. Человек сознательно и целенаправленно может регулировать и даже подавлять действие инстинктов, идя, например, на смерть во имя идеи, ради жизни людей, отказываясь от благ, терпя лишения, самоотверженно трудясь ради свободы, достижения созидательных целей. Индивидуальность человека воспитуема и самовоспитуется, когда познаются и осознанно используются, реализуются и развиваются наследованные потенциалы его организма. *На своеобразии индивидуальности человека как личности и субъекта деятельности в разной степени, качества существенно влияют в различных ситуациях, видах деятельности, социумах типовые особенности метаболизма, темперамента, асимметрии в функционировании полушарий головного мозга, цивилизаций, этносов, наций, государств, соотношение интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств психики, семейного уклада жизни, взаимоотношений в социальной среде, от профессии, доминирующие задатки различного типа интеллекта и т.д.*

Предложено множество типологий человека, откладывающих отпечаток на его индивидуальности. Психолог К.Г.Юнг предложил различать по критерию доминирующей направленности активности интравертов, преимущест-

венно сосредоточенных на себе, и экстравертов, ориентированных вовне. Кроме того, он выделяет по свойствам психической активности интуитивных, мыслительных, ощущающих и чувствующих типов. По преимущественной склонности к той иной сфере деятельности представитель понимающей психологии Э.Шпрангер определил шесть типов человека: теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный. И.П.Павлов выделял два типа людей по преобладающей развитости левого или правого полушария с соответствующей второй и первой сигнальной системой: мыслительный, или аналитический, и художественный. Антрополог Я.Я.Рогинский наметил три типа личностей по доминанте ума, чувств или воли, приведя в качестве примера Леонардо да Винчи, Рафаэля и Микельанджело. Среди лидеров, руководителей психолог Е.С.Кузьмин предлагал выделять ситуационалистов, тактиков и стратегов.

*Исходя из первоначального противоречия, движущего человеческую жизнь, между стремлением к упорядоченности, устойчивости, формально логической, последовательной и законченной связи, структурности, подверженной анализу и систематизации отдельных частей, процессов целого, преобладанию индукции над дедукцией и преобладанием последней, склонностью к изменениям, преобразованиям, целепологанию, творчеству, изобретательству, совершенствованию достигнутого намечается типология стилей мышления. Отсюда различают репродуктивный и продуктивный, догматический и творческий, или креативный, стандартный и нестандартный, полезависимый и полenezависимый и другие типы мышления. Одни сосредотачиваются и прилагают максимальные усилия главным образом на отборе, сборе и анализе фактов, их систематизации, упорядоченности, индуктивно, опережая преждевременные обобщения, гипотезы, модели, прообразы будущего творения. Условно назовём их индукторами. Это могут быть и аналитики и художники. К ним скорее относятся Ч.Дарвин, Н.И.Вавилов, Аристотель, Мичурин, Мендель и Морган, Ч.Диккенс, Оноре де Бальзак, А.Н.Островский и все русские бытописатели XIX века, маринист Айвазовский, чаще геологи, путешественники. Другие находятся в постоянном поиске истины, сущности в фактах, явлениях, построениях образов, моделей, опережая наблюдаемые отдельные процессы, объекты, предметы и явления. К таким дедукторам примерно относятся И.Ньютон, Эдиссон, Никола Тесла, Сократ, преимущественно архитекторы, математики, изобретатели, философы, политики, религиозные деятели: У.Шекспир, А.С.Грибоедов, М.Е.Салтыков-Щедрин. И.С.Бах и все выдающиеся композиторы, В.Скотт, Ленин, Сталин, Сергей Радонежский Жюль Верн, Сервантес, Н.А.Гончаров, Андрей Рублёв. В эту раскладку не вписываются гении, многие выдающиеся люди. В них замыкаются, гармонично и плодотворно сходятся две крайности: величайшая проникновенность в малейшие явления, процессы, предметы, признаки микромира и в макромир и общие законы, взаимодействия Это, например, Леонардо да Винчи, Гёте, Д.И.Менделеев, М.В.Ломоносов, Ф.М.Достоевский, Л.Н.Толстой, П.А.Флоренский, В.И.Вернадский, Рембрандт ван Рейн, Наполеон. Индукция и дедукция взаимовстречные процес-*



*сы. Тип человека определяется преобладанием одного из них. Взаимопереходы от частного к общему и от общего к частному цикличны. Познавательный и творческий процессы включают в себе и синтез и анализ. Отражая, выделяя отдельный объект человек отражает одновременно и фон, картину в целом, где находится воспринимаемый объект. Здесь тоже действует принцип доминанты. Цель всегда доминантна, определяет способы и средства её достижения сопряженно с собственной ценностью, информационно-энергетическими потенциалами. Отражение целого опережающего от восприятия отдельного объекта, части целого. Переход доминанты с фигуры на фон по парадигме гештальтпсихологов вызывается преобладающей активностью синтеза, дедукции, образования некой системной новообразуемой целостности существующей или проектируемой потребностью выхода из замкнутости, ограниченности отдельного целого к созданию или поиску возможных связей его с другими отдельными объектами, системами, входа одной целостности, системы в другую в качестве её подсистемы.*

Существуют другие типологии человека. Психологически характерны отличия людей по признаку пола. Женщины более чувствительны к звукам, мужчины к зрительному и тактильному ощущению; женщины более внимательны к мелочам, нюансам чем мужчины. У каждого возраста свои типичные особенности в жизни человека, обусловленные биологическими и социальными процессами в их диалектическом единстве. На развитие индивидуальности человека, реализации его потенциалов одновременно и последовательно воздействует и природная и социальная среда. Возможности континента северной Америки и переезд туда активных, склонных к авантюризму, созиданию нового образа жизни, создали природно-социальные условия для реализации и развитию индивидуальности человека, соответствующие социальные структуры, институты и законы, обеспечивающие относительную свободу творчества человека и соответствующий научный и технический прогресс. Культ индивидуальности человека выражается и в искусстве. Достаточно напомнить художественные образы, героев Джека Лондона и Эрнеста Хемингуэя, Т.Драйзера. Другая культура, цивилизация, возникшая и закрепившаяся доныне главным образом в Азии, не способствует развитию индивидуальности человека ввиду господства догм, законов, взаимоотношений между людьми, закреплённых семейными традициями, религией, социальным устройством деспотического подчинения власти подчинённых, личности общине. Образно утверждают: психология японцев выросла из риса. Одной островной изоляцией Японии не объяснить культуру, менталитет нации. Тому контрастный пример островной Англии. Люди восточной культуры более склонны и способны копировать, сохранять вновь созданное другими культурами, строго придерживаться образцам, созданным другими людьми, чем заниматься творчеством.

*Среди студентов СИ РАО в ответ на вопрос Кто Я, были опрошены пятеро туркмен (2015). Они существенно отличались единообразием определения своего Я. не находясь за одним столом. Все одинаково ограничились признанием себя оглы, т.е. сыном своих родителей. По тесту ЦОР все*

они предпочли доминантной ориентацию на официальную субординацию, решая проблемные ситуации в роли руководителя. В течение многих лет и сотен протестированных граждан СССР – студентов не была обнаружена подобная ориентация. Ни одна человеческая индивидуальность не охватывается, не ограничивается набором типических особенностей, свойственных человеку. Немало встречаются творческих людей – изобретателей среди педантичных немцев, исполнительных японцев. Человек может быть в чём-то строго упорядоченным, неизменным, устойчивым, в другом быть в творческих поисках, созидании нового. Если наследственные потенциалы наиболее тесно связаны с базовыми энерго-информационными качествами, обеспечивающими жизнестойкость и активность генов, то направленность, сфера приложения этих потенциалов, приобретённый жизненный опыт, знания, усвоенные стили поведения, мышления, воспитанные материальные и духовные ценности, идентификации Я с отдельными людьми, социумами или с человечеством в целом, космосом определяют всё богатство индивидуальности человека, насколько он реализовал и развил наследованные потенциалы.

*Чем более самостоятелен человек, творчески активен, тем более он способен быть продуктивен в своих видах деятельности, тем более привносит знания, опыт, плоды своего труда людям, обществу, тем более побуждает и развивает активность других людей, содействуя или противодействуя им.*

*Типичные особенности человека содержат в себе качества, созданные устойчиво и обобщённо социумами на протяжении многих поколений в определённых природных климатических условиях, цивилизации, возникновения этний, нации, генеалогического древа семейств по отцовской и материнской линии с их традициями, укладами жизни в их повторимости и неповторимости сочетания наиболее существенных для сохранения и развития организма, его потенциалов. Идёт ли речь о половых, возрастных, расовых, этнических, национальных, профессиональных, социальных и других типичных особенностях, – все эти качества воплощаются индивидуально интенсивно и насыщено в пределах континуума минимум-максимум и в неповторимом сочетании, в относительно гармоничном единстве, образуя целостный самостоятельный организм человека. Вся индивидуальность человека интегрируется, концентрируется и представлена в психике – продукте ВНД ЦНС на основе реализации, изменения генов в процессе жизни человека.*

### ***Индивидуализация человека***

*Любая индивидуальность живого существа системообразуется в иерархической упорядоченности по принципу доминанты, господству ведущей направленности активности, возникающей от потребности достичь цели. Системе потребностей соответствуют и цели активности. Индивидуальная направленность активности человека – результат противоборства между наиболее жизненно значимыми потребностями и целями в их относительно устойчивом и постоянном изменении в течение жизни.*

*Наибольшим системообразующим потенциалом человека обладает духовная сфера его психики, опирающаяся на интеллект. Человек-универсум осуществляет высший уровень индивидуальности в единении со всеобщим. Изменения, ограниченность индивидуальности человека, её пределы вызываются:*

а) биологическими и физическими законами бытия, временем, отпущенным нам природой;

б) неблагоприятным воздействием природной среды (избыток или недостаток источников жизни, катаклизмы, стихийные бедствия, глобальные и местные изменения климата, электромагнитные бури от Солнца и другие аномалии);

в) деятельностью общества, разрушающей экологическую гармонию на Земле; всевозможными конфликтами между социумами, отдельными группами, людьми;

г) личностной внушаемостью, податливостью, чрезмерной толерантностью при разрушительном воздействии общества, отдельных групп, личностей, различными злоупотреблениями в пище, питии, употреблении наркотиков; пристрастием к нездоровым привычкам в образе жизни, абсолютизацией одних ценностей и игнорированием других в жизни человека, фанатизмом, догматизмом и другими психическими нарушениями гармонической целостности человека, игнорированием нравственных ценностей и законов, присущих человечеству.

*Индивидуализация человека – сложнейший противоречивый процесс. Это сохранение и воспроизведение потенциалов, заложенных в генах, их защита от негативных воздействий со стороны внешней среды, противостояние действию разрушительных сил в организме и извне и одновременно развитие потенциалов человека, усвоение новой геннозначимой информации, обеспечение способности созидать, творить. С момента зачатия, когда возникает новая индивидуальность человеческого организма, одновременно противоречиво и гармонично происходит неповторимое объединение двух индивидуальностей родителей, каждого со своим неповторимым прошлым предков в той или иной мере с общими свойствами расы или нации, темперамента, другими типологиями. Весь этот процесс находится под воздействием внешней природной и социальной среды. В той или иной степени бывают существенны время и условия, обстоятельства, ситуация, состояние будущих родителей.*

*Исключительно важны для индивидуализации человека первые годы жизни, когда закладываются программы личности, субъекта деятельности. Иначе говоря индивидуализация человека представляет собой единый процесс взаимодействия фило-и онтогенеза человека.*

Индивидуальность человека с самого начала содержит минимум две генетические основы для будущих поколений. Воспроизводство онтогенетически одной из них зависит как от взаимодействия их в зародыше, так и воздействия извне. Победа, доминанта одного корня не означает уничтожение второго. В определённых условиях воздействия среды одни гены блокируют-

ся, сохраняясь законсервированно, другие реализуются в благоприятных для них условиях. В другом поколении первые, «спящие» гены уже в иных условиях возобладают и реализуются в новом онтогенезе.

Опрошенные студенты в ответ на вопрос. «На кого из родителей Вы похожи внешне, по характеру, способностям?» – дали несколько вариантов ответов. Большинство различало в себе наследственные черты во внешности и по содержанию личностных качеств. Одни находят внешнее сходство с одним родителем, а по характеру, способностям с другим, другие целиком отождествляют себя с отцом или матерью, третьи считают себя непохожим ни на кого из родителей. Редко но встречаются находящие сходство не с родителями, а с бабушкой или дедушкой.

*В нашей выборке исключительно редко оказались осознающие себя индивидуальностью, неповторимым. Индивидуализация человека касается прежде всего становления личности, т.е. социального субъекта жизнедеятельности, а он представляет собой социализацию человека. С самого начала жизни человек запечатлевает окружающий мир двояко:*

- непосредственно, образно, копируя без помощи словесно-знакового сопровождения со стороны людей, отражая целостно, импритингово или по отдельным частям,
- наблюдая или манипулируя вещами и опосредовано через обращения к слову, символу, под регулирующим воздействием культурной среды, отдельных людей,
- усваивая знания, опыт человечества, отдельных социумов, авторитетов в виде правил, образцов, стереотипов, – при этом, человек унифицируется, теряет в чём-то свою индивидуальность, что позволяет ему более-менее приспособиться к жизни в обществе, пользоваться его благами.

Социальная среда, в свою очередь, приспособливает человека к своим правилам, законам, интересам, подчиняет себе, ограничивает своеволие, деиндивидуализирует. В ответ на вопрос «В чём Вы отличаетесь от родителей?» – большинство студентов признали знания, опыт, взгляды. В современном информационном поле жизни человечества, в процессах глобализации, в поле ускоряющихся социальных и научно-технических перемен уместно напомнить арабскую поговорку «люди больше похожи на своё время, чем на своих отцов». Великий гуманист Януш Корчак вопрошал: «Воспитывающая среда - дух, который царит в семье? Согласен, но где дух эпохи?». *Развитие современного человечества противоречиво влияет на формирование и воспитание человеческой индивидуальности. С одной стороны, предоставляются безграничные возможности, доступы к познанию мира, творчеству; с другой, своими интересами, техническими средствами ограничивает время, энергию человека, перегружая ненужной информацией, навязываемой или принудительной, ограничивая возможности непосредственного живого общения, быть наедине с самим собой распоряжаться своим временем.*

*Индивидуализация – это адаптация, установка равновесной устойчивой связи с внешним миром и одновременно – сопротивляемость нарушению целостности и реализация своей активности, вызываемой внутренними побу-*

*дительными силами. Последние закрепляются и регулируются генно в виде системы инстинктов, носящей индивидуальные особенности. Психически инстинкты есть врождённая связь организма, его компонентов внутри организма и с внешней средой, обеспечивающая целостное поведение, действия по механизмам безусловных рефлексов. Человеческая индивидуализация отличается способностью его психики на основе сознательной активности если не уничтожать инстинкты, то подчинять своим целям, ценностям, регулировать, тормозить или актуализировать, направлять энергию инстинктов. Свои врождённые потенциалы человек может сознательно самостоятельно или под властью жизненных обстоятельств, природной и социальной среды мобилизовать и использовать в той или иной мере, усилить или ослабить их.*

Для оптимальной индивидуализации человека существенны, необходимы знания, самоосознание своих врождённых потенциалов, задатков для тех или иных способностей, готовность и желание их реализовать, отстаивать, защищать и развивать. Всё, что подвластно человеку в его индивидуальности, охвачено, сконцентрировано в его психике. Поэтому и генетики, и антропологи обращаются к психическим особенностям индивидуальности человека. Идёт ли речь о психогенетике, хроногенетике или антропогенезисе, мы ищем ответы в свойствах ВНД ЦНС, содержащихся во всех сферах психической активности на сознательном, подсознательном и бессознательном уровнях, всегда представленных индивидуально целостно и неповторимо.

*Индивидуализация человека – единый процесс, объединяющий взаимодействие филогенеза и онтогенеза его организма.* Как упоминают генетики Егорова М.С. и Марютина Г.М., «генотип содержит в себе в свёрнутом виде, во-первых, информацию об историческом прошлом человека и, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития, адаптированную к специфически социальным условиям жизни... Генетиками установлен огромный полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Подсчитано, что количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет  $3 \times 10^4$  в сорок седьмой степени, а количество живших на Земле людей – всего  $7 \times 10^9$  в десятой степени. По образному высказыванию одного из генетиков, каждый человек – это уникальный генетический эксперимент, который никогда не будет повторен» [1, с.5] (выдел. ред.). Антрополог Я.Я.Рогинский, размышляя о природе неповторимости проявлений характера человека, признаёт: «чтобы быть единственным, достаточно иметь сочетание нескольких независимых свойств. Совокупность особенностей пальцевых кожных узоров, как известно, отличает любого человека от всего человечества. Но каждый несёт в себе бесконечное число таких компонентов. Поэтому имеются разные «мощности» или «объёмы» неповторимости...характер не остаётся неизменным во времени, и его изменения также вечно новы в своих сочетаниях. Из этой неповторимости следует их непредсказуемость. В самом деле, из стечения большого числа возможных обстоятельств возникают особенности поступков, чувств и мыслей людей, которые бывают ещё дальше от каких-нибудь закономерностей, чем изгибы

путей движения отдельных снежинок, падающих на землю. Главный источник их непредсказуемости в том, что очень малые изменения условий нередко могут привести к глубоким переменам в характере..» [2, с.240].

Психологи, исходя из понимания психики как нечто целостное, системно организованное образование, типологизируя людей по различным их свойствам, конструируют свои структурно-функциональные модели психики человека, отражающие их представление о происхождении человека, его взаимодействия с естественной и социальной средой.

*Так, З.Фрейд применял структурно-функциональную модель психики личности, выделяя три уровня: сознание, предсознание, бессознательное, определил три подструктуры: ид, эго, суперэго. Их взаимодействие и соотношение могло быть основой для типологизации, диагностики личностей. Целостный подход к пониманию природы личности последовательно прослеживается в индивидуальной теории личности А.Адлера. Системноорганизуя источник развития индивидуальности человека выступает творческое Я, создающее собственный стиль жизни. Плодотворной для распознавания типов личностей стала аналитическая психология К.Г.Юнга. Его структурно-функциональная модель психики человека включает в себя три подструктуры: эго, личное бессознательное и коллективное бессознательное. Четыре основные психические функции: мышление, ощущение, чувство, интуиция, – в сочетании с доминантой на интроверсию или экстраверсию, – дают восемь различных типов личности.*

Для определения индивидуальности человека, её характеристики самым важным является интеллектуально-духовный потенциал – существенно важный и ценный самому человеку и людям. Человеческая индивидуальность, будучи воплощением единой целостности всеобщего, особенного во всём их многообразии, становится *источником порождения новых индивидуальностей, генератором творчества, предпосылкой и катализатором совместно с другими индивидуальностями, зарождения плодотворного хаоса в его гармоническом единстве с порядком Мира.* Не менее важно обладание человеком энергетически-информационным потенциалом естества, своего тела, способного реализовать интеллектуально-духовные потенциалы во всей целостной активности человека. Каждая индивидуальность несёт в себе возможность обогатить всеобщее по крайней мере на уровне человечества теми или иными качествами, каждый раз возникающими степенями свободы связей и взаимодействий с окружающим Миром.

*Обращаясь к психической индивидуальности человека, необходимо признать интегрирующую, объединяющую и доминирующую функцию. Я, самосознание, самообладание и само созидание в своей активности. От человека во многом зависит насколько он познал и оценил свои задатки, на что и как мобилизовал их, развил или деградировал в своей жизни. В осознании Я различно и неповторимо занимает своё место та или иная особенность, вызванная полом, темпераментом, расой, национальностью, семейными традициями, профессией и т.д.*

## **Личность как «вершина» всей структуры человеческих свойств**

*Рассматривая опыт отечественных психологов в исследовании психологии человека, необходимо иметь в виду, что речь идёт об исследовании индивидуальности человека во всей его психической целостности, а не только в качестве личности.*

В своих подступах к проблеме человеческой индивидуальности Б.Г.Ананьев руководствуется философским представлением о природе человека ещё изложенной в античной философии: *человек-микрокосм, отражающий и представляющий в себе макрокосм.* В человеке действует относительно самостоятельная закрытая система взаимосвязанных и взаимодействующих подсистем на молекулярном и молярном уровнях, каждый раз по своему гармонично развивающаяся индивидуальность. Взаимодействуя с внешним миром в человеке образуются индивидуальные особенности, сочетание потенций и тенденций, самосознание и «Я» -ядро человеческой личности. По образному выражению Ананьева «Если личность «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [3, с.329].

*Судя по общей схеме-модели структуры человека, предложенной Ананьевым, индивидуальность выступает системообразующей основой, источником непосредственно человека – субъекта деятельности, т.е. активным действующим воплощением, реализацией и развитием потенциалов фило-и онтогенеза человека во всей возможной полноте.* Индивидуальность человека рассматривается К.К.Платоновым в виде трёх подсистем: личности как целого; индивидуальность его организма, без которого личность не существует; индивидуальность процессуального в его психических свойствах (темперамента, форм отражения, уровня развития знаний и навыков, активности, направленности); содержание отражённого и запечатлённого [4, с.192]. Эта модель индивидуальности личности ограничена концепцией об отражательной сути психики, оставляя вне поля внимания регулятивную, энергогенерирующую, побудительную, созидательную и творческую функции психики.

Интегральная индивидуальность человека исследуется В.М.Русаловым [1979] на физиологическом уровне в системе темперамента. Обстоятельно на экспериментальной основе В.С.Мерлин [1976 г.], вслед за ним В.В.Белоус изучали много-множественные, по терминологии Мерлина, связи и зависимости между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, относительную самостоятельность, замкнутость и несводимость друг к другу разноуровневых подсистем человека. Для Мерлина структура интегральной индивидуальности представляла собой синтез свойств организма (биохимических, морфологических, нейродинамических), свойств индивидуума (психодинамических) и особенностей психических процессов, свойств личности и метаиндивидуальности [5, с.45].

Наиболее чёткое определение индивидуальности человека дано философом И.И.Резвицким [1984г.]: «В качестве индивидуальности человек являет-

ся автономным и неповторимым субъектом сознания и деятельности, способным к самоопределению, саморегулированию, самосовершенствованию в условиях общества» [6, с.38]. Самое существенное, системообразующее понятие, входящее в определение индивидуальности человека – активность, во всём своеобразии качеств и форм действий. Это прежде всего самосохранение, самовоспроизводство, саморазвитие, самореализация, самосозидание, творчество, самостоятельность, ответственность, гармоничность связей и взаимодействий в самом человеке и с внешним миром.

Собственно описательную характеристику психической индивидуальности человека на основе пяти ипостасей – составляющих подсистем человека (индивид, субъект, личность, индивидуальность, универсум) предложили В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев (1995 г.). В число психических образований индивидуальности человека, с точки зрения этих авторов, входят система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, убеждение и верование. Интеллект, творческая не вошли в их число, а также характер, самосознание, многоликое Я.

Для определения индивидуальности привлекаются такие понятия, как целостность, единство, неделимость, самобытность, авторство, укоренённость в мире, собственный способ жизни. Данные психологи утверждают: «Индивидуальность – это авторство собственной жизни: в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении. Уникальным, единственным, неповторимым в индивидуальности выступают не внешние особенности индивида, не его облик, не его манера обращения с другими, а способ жизни, самобытные формы жизнедеятельности, бытия в обществе. Индивидуальность – это человек как субъект или автор своей собственной жизни во всей её полноте» [7, с.357].

Здесь противопоставлены форма и содержание индивидуальности человека, но их единство существует диалектично, и системообразующим началом выступает содержание, неизбежно овеществляемое, реализуемое в приемлемых для существования формах. Будучи относительно самостоятельной форма выполняет функцию маскировки, внешней подменой содержания, средством внешнего подражания поведенчески (но это не исключает информационно-энергетической связи между формой и содержанием, вызвавшим её или использовавшим).

*Примечательно наблюдение Леонардо да Винчи: любая мельчайшая часть нашего тела несёт в себе душу и от этого красноречива. Для самопознания человеку необходимо целостное самовосприятие, в единстве формы и содержания себя как отдельного целого живого существа. Далеко не всё содержание психики человека отражается в его Я-концепции. Многие познаётся через восприятие и оценки окружающими людьми. Тем не менее именно в Я становится подвластна человеку и наиболее развита его индивидуальность.*

В 2015 году были опрошены студенты-заочники СИРАО по поводу диагностики индивидуальности: 65 студентов факультета сервиса, 72 студентки экономического факультета и 15 студенток факультете искусств. 5 студентов туркмен. Остальные русские. Подавляющее большинство заочников –



профессионально определившиеся личности. На вопрос «Кто Я?» получены следующие ответы: 81% опрошенных связывают своё Я с принадлежностью к членам семьи. Студенты туркмены акцентированы на единственной роли сына своих родителей. За пределами семьи более всего (48%) утверждалась принадлежность к человеческому роду: человек, личность. Среди студенток в 3 раза чаще упоминалась личность, понятие, ассоциируемое с женским полом. Я-студент отметили 41% опрошенных, затем выделяли «гражданин РФ», ещё реже – работник, друг или подруга. Только один студент упомянул свою национальность – русский. В иерархии перечислений своих видов Я преобладала последовательность от общего понятия «человек», «личность», далее «член семьи» до «студент» или вплоть до «места в мире». Например: (1) человек, девушка, дочь, внучка, подруга, патриот, индивидуальность, частица Вселенной, верующая; (2) человек, сын, брат, сотрудник, военнослужащий, десантник. Студенты-родители на первое место ставят роль отца или матери. Свою индивидуальность выделили 6 человек. Акцентуируемые Я, т.е. признающие единственной ипостасью ту или иную определённую роль: «женщина», «будущая мать», «директор», «лидер», обозначили 5 человек. Один студент выделил единственную роль «директор» большими буквами. Связь Я с именем отметил также один студент. В ответ на вопрос «На кого из родителей Вы похожи внешне, по характеру?» почти все ответившие признали в чём-то сходство с родителями, предками. Лишь один студент отрицает полностью своё сходство с родителями. Полное сходство по выделенным параметрам с отцом или матерью признали немногие (8 человек). Это и студенты, и студентки. Например: «я вся копия отца». Отвечая на вопрос «В чём Ваше отличие от родителей?» чаще всего находили в характере, имея в виду также темперамент, взгляды, знания и образ жизни. Студенткам факультета искусств было задано два вопроса «Кто Вы?» «В чём Ваша индивидуальность?». При ответе на первый вопрос отмечена большая ориентация на духовные, общечеловеческие качества: женщина, ФИО, душа, например: «Я-душа, вечная, не рождённая и не умирающая». Давая характеристику своей индивидуальности, студентки выражали отношение к себе, динамику, изменчивость, противоречивость своего поведения, чувств, отношений, преимущественно позитивную или негативную самооценку. Вот показательные само-описания индивидуальности: (1) Я уникальна, таких больше нет. Я могу что угодно сделать хорошее, нужное для людей; (2) я – индивидуальность со своей системой ценностей, своим взглядом на жизнь. Я вегетарианка и ценю семейные ценности, против насилия; (3) ...Важно освободиться и отойти от своего эго. Все наши беды и несчастья от нежелания отойти от своего Я, потому что каждый из нас заиклен на себе, появляется ориентация на обладание, а не бытие. Обрести единение значит обрести гармонию и счастье. Ведь все мы есть часть одной волшебной Вселенной; (4) Должна признать, что я абсолютно счастливый человек, признание чего в наше время довольно редкое явление. Я прекрасный друг, любимая дочь, любимая и любящая женщина. Моя индивидуальность также заключается в том, что признаю свои ошибки, умею извиняться и готова меняться, взрослеть, исправляться и раз-

виваться; (5) Я люблю одежду, т.е. шопинг, могу в нём разбираться и даже кому-то помочь в выборе. Могу выслушать человека в любом случае, что не каждый может. Стараюсь добиваться чего хочу, хоть у меня это не всегда получается. Я индивидуальна душой! (6) Я личность разносторонняя. Сегодня я хочу веселиться с друзьями, а завтра-сидеть дома и никого не видеть. Часто меняется настроение. По жизни я человек сдержанный, но когда я долго терплю, в один момент могу сорваться...Я люблю животных, друзей и родных, люблю пищу, выращивать дома растения и цветы. У меня есть своя точка зрения, но меня можно переубедить. Любуюсь природой, счастлива, что у меня есть руки, ноги, зрение, от того, что просыпаюсь по утрам и живу.. Выбор гуманитарной профессии явно определяет духовную направленность в осмыслении своей индивидуальности.

Данный опрос носил пилотажный предварительный характер и не был рассчитан на широкие и окончательные выводы и обобщения. Тем не менее допускается сделать некоторые утверждения. *Так, во всех группах среди социальных ролей, отождествляемых с Я доминируют семейно-родовые роли.* У студенток сравнительно чаще на первом месте стоять дочь, мать. Ситуационно выделенная роль студента занимает второе место после семейно-родовых *Внеситуативная хотя и тесно связанная с ролью студента, значительно реже упоминалась профессия.* Собственно индивидуальная особенность Я скорее выражалась в отдельных ипостасях. Например, русский, лидер, имя. *Доминанта на семейно-ролевых ролях усиливается национальной и религиозной принадлежностью.* Психологический феномен Я охватывает осознаваемую сферу содержания психической жизни человека: целенаправленная активность, мысли, переживания, желания, отношения к себе и окружающему миру, самостоятельность, чувства ответственности, совести, обязательности, самообладания, самооценности и т.д. и не вмещает в себя всё своеобразие и многогранность психической индивидуальности человека, не включает в себя коллективное и индивидуальное бессознательное (по К.Г.Юнгу). В подсознательном сохраняется лишь запечатлённое в прошлом опыте содеянное, отражённое сознательно или бессознательно, например, в виде импринтинга, инстинктивно запечатлённого образа от себя и окружающего мира. «Я» находится постоянно в движении, изменении и взаимодействии с инстинктами, интуицией, внутренними побуждениями, потребностями. Бессознательное так или иначе воздействует на сознание и само подвергается процессу осознания, регуляции, подавлению или активизации.

Существенно влияет на формирование и развитие Я-концепции человека общество, макро- и микросреда, вся доступная человеку созданная человечеством культура, живое и неживое, воображаемое общение. Не всё бывает подвластно в поведении человека, осознаваемо до конца. Не ведаем, что творим. Иногда человек как личность со своим Я теряет его в моменты паники, в толпе, состоянии наркотического беспомыслия, в припадке гнева. Говорят: он вышел из себя, вне себя, внушаем, загнипнотизирован, безотчётен, невменяем и т.д. *Как заметил лауреат Нобелевской премии поэт Закариадис, многое на нас влияет, но мы этого не осознаём. Многие в психике человека не поддаёт-*

ся осознанному контролю и управлению. Это прежде всего касается творческой деятельности людей: сам ход мысли, инсайты, открытия, изобретения, сам процесс творчества мыслителя, художника, спортсмена, строителя и т.д. В то же время человек способен, осознавая свои потенциалы, цели подготавливать, мобилизовывать и направлять своё творчество. «Я» означает осознанную целенаправленную активность человека, реализуемую в его помыслах, желаниях, интеллектуальных и физических усилиях, в той или иной мере согласуемую гармонично с мировосприятием, местом, ролью, ответственностью за своё поведение. В сферу «Я» попадает всё, с чем или с кем себя человек отождествляет, называет моим, к чему причастен, чуток и ценит как самого себя, т.е. «Я» не ограничивается своим телом. Моя родина, планета, мой генерал, мой дом, автомобиль, друг и т.д.

По выражению У.Джеймса, человек делит мир на Я и не-Я. В человеке бывает несколько «Я» на осознанном или бессознательном уровнях, как по содержанию, так и направленности: действующее и рефлексирующее, реальное и идеальное, национальное и профессиональное, интровертированное или экстравертированное, реально или нереально воспринимаемое и оцениваемое и т.д. В случаях, аномии когда снимается контроль «Я-идеала», её нравственности, переключения с одного «Я» на «Другое», при раздвоенности, абсолютной доминанте на низших эгоистичных чувствах человек способен быть добропорядочным семьянином и сексуальным маньяком.

### ***Причины и основания деиндивидуализации, распада личности***

Существует два истока деперсонификации, или обезличивания человека: принудительно от общества и добровольно, избирательно от собственных побуждений человека. В первом варианте это может быть деспотизм родителей, властителя, тюремщика, принудительный отупляющий труд, наркотики, зомбирование и т.д. Во втором – страстное желание удовлетворить те или иные низменные страсти, потребности: раболепие, мания величия путём слепого следования кумиру, идеалу-образцу поведения, приверженности к избранным авторитетам, группам хотя бы внешне, в поведении. *Тоталитарная толерантность, или полная подчинённость власти силы извне, самоотречение от собственных ценностей, святостей, самостоятельности и общечеловеческой 12 предназначенности, от самоутверждения, свободы и радости жизни в своём одухотворённом творчестве, ради причастности, безотчётной идентификации с кумиром, господином, властителем, массой, толпой или организации, ради безопасности, инстинкта самосохранения, отказа от ответственности за своё поведение, потери совести, – приводит к распаду Я, к полной деиндивидуализации, дегармонизации отдельного целого универсума.*

*Индивидуализация и деиндивидуализация находятся в противоречивом единстве, как и особенные типичные и индивидуальные свойства человека. Индивидуальность Я определяется неповторимым упорядочиванием целого*

организма, психики человека, подчинённого гармонизирующей доминанте отдельных природных и развитых предками задатков на базе общедействующего энергоинформационного потенциала. Такими доминирующими задатками оказываются различные блоки, подсистемы, уровни психики, представляющие и регулирующие метаболизм, физические потенциалы, интеллект, эмоциональность, переживаемость, воля, одухотворённость. *Эти задатки человек далеко не всегда осознаёт полностью, объективно оценивает, реализовывает и развивает самостоятельно, путём проб и ошибок.*

Существенную функцию в становлении Я выполняют воздействующие на человека отдельные значимые для него люди (родители, учителя, авторитеты в чём-либо, идеалы-образцы, кумиры и т.д.), культура общества, общечеловеческие ценности. В начале жизни человек стремится осуществлять себя, подражая людям в виду отсутствия или ограниченности знаний, жизненного опыта, общения и взаимодействия с окружающим миром и в первую очередь с людьми. Весьма различна бывает степень свободы выбора объектов для подражания от деспотичного, всеохватного, тоталитарного подавления индивидуальности в общении, поведении, помыслах, желаниях, всевозможных запретах, табу до полной свободы творить, реализовать свои потенциалы добровольно, по призванию, в выборе профессии, своего жизненного пути.

*Отсюда и различны условия развития индивидуальности человека как личности и субъекта деятельности. Психическая индивидуальность человека включает в себя: «Я», своеобразный осознанный уровень психики, а также подсознательный, ранее осознанные или впечатанные в память впечатления от пережитого, осязаемого, воспринимаемого на досознательном уровне, активность психики и бессознательный уровень, тоже в индивидуальном, неповторимом сочетании и потенциале всей системы инстинктов, передаваемых по наследству.*

*Индивидуальность человека закрепляется в его характере. Это не только Я-действующее, но и вся активность психики человека, устойчиво сформированная, в той или иной мере гармонизированная и реализуемая в неповторимом своеобразном стиле мышления, отношений, поведения, преобладающей целенаправленности, интенсивности, под различным влиянием природной и социальной среды, эталоновпрограмм, связей, запечатлённых в генах, жизненный опыт предков, а также под началом воспитывающего и формирующего воздействия общества, макро и микросреды (путём самовоспитания).*

*В психике человека аккумулируются свойства живого организма, обеспечивающие его отдельность, целостность и целенаправленное развитие во взаимодействии с внешним миром.*

## **Человек – универсальный уникум, дитя Вселенной**

Внутренняя упорядоченность подчиняется закону иерархической соподчинённости процессов, связей, образований доминирующей целенаправленности активности организма, самодетерминирующей потребности. Человек

живёт во всёвозможной психической связи в себе и с Миром. В наибольшем развитии человек – универсальный уникам, воплощающий гармоническое единство всеобщих, особенных и единственных свойств, содержаний и форм, представляемых и действующих в психике.

Полная, всесторонняя реализация, развитие индивидуальности человека, его творческая продуктивная активность зависят от:

а) развития человечества, создания благоприятных социально-природных условий для осуществления потенциалов человека, обогащения его знаниями, информационно-энергетической жизненности, творческой;

б) самого человека, его самопознания, самоосознания, самопобуждения, саморегуляции, самоорганизации, саморазвития, самотворчества.

*Универсума человек достигает при доминанте в его психической активности самых всеохватывающих свойств духовности, обеспечивающей максимальную свободу творчества, самосовершенствования и гармоничное единение с Миром. Человек – дитя Вселенной, порождён Миром со способностью к творчеству и самотворчеству в той мере, в какой предоставляют ему всеобщие законы Вселенной. Человек – творческое существо, создаёт то, чего до сих пор не было, но это не значит что способен заменить Вселенную, подчинить Мир себе. подобно властелину, демиургу, всемирному творцу, но он готов обогащать Вселенную. А.С.Пушкин художественно обозначил место человека в Мире сказкой «О рыбаке и рыбке».*

*Человек может стать достойным сыном Мира. Сама индивидуальность человека содержит в себе истоки, предпосылки и потенциалы быть создателем, творцом, обогатителем Мира.*

Человек со своей индивидуальностью приуготовлен предками, всем прошлым Миром, предназначен его настоящим и направлен и Миром, и самим собой, на будущее, находясь на грани между настоящим и будущим. Психика человека обладает компенсаторными, преобразовательными, гармонизирующими, самопроизвольными, целенаправляющими свойствами. От человека очень зависит кем он состоится, осуществит себя, обогатит Мир, людей и содержательно обогатится.

Отдельные индивидуальности вдохновляют самоовладением, определением своей предназначенности, найти своё призвание в выборе профессии, своего бытия, жизненным подвигом в преодолении комплекса неполноценности.

*Вот несколько примеров. Обездвиженный писатель Николай Островский; американец, исследовавший свойства облаков, один из великих астрофизиков нашего времени, устремлённый к познанию Вселенной Стивен Хокинг; слепые Ян Жижка, вождь гуситов, потеряв зрение, ещё три года возглавлял войска; Ванга, потерявшая в детстве зрение и обретшая экстрасенсорный дар, помогала видящим; безрукий гитарист, играющий с помощью пальцев ног, человек, рождённый без рук и ног поднимает своё тело лбом.*

*Филогенетически человек устремлён к совершенству, всестороннему развитию, свободе и созиданию. Ф.Ницше проектировал сверхчеловека, В.И.Вернадский предполагал зарождение автотрофного человека, коммунисты, начиная с К.Маркса, планировали становление всесторонне развитой*

гармоничной личности. В любом случае человечество живёт и изменяется через возникновение и развитие индивидуальностей в их диалектическом единении. Каждая индивидуальность человека, как и всё человечество, гармонично развивается только при первенстве общечеловеческих целей и ценностей, объединяющих и обогащающих в единое целое, при доминанте духовного системообразующего начала истины, добра, красоты, свободы, справедливости, любви. Индивидуальность духовности человека основывается гармонично целостным становлением и развитием личности и осуществляется в конкретных условиях, обстоятельствах, связях и взаимодействиях с внешним миром; в акцентах, целях, помыслах, чувствах и потребностях, формах и усилиях, действий, поступках субъекта поведения, *направленных на добровольное, творческое и созидательное единение людей во имя верховенства общечеловеческих духовных ценностей в жизни человека.*

### *Литература:*

1. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. – М.: Политиздат. – 1984. – с.38.
2. Белоус В.В. Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспективы. Психологический журнал, 1996. том 17. – №1. – с.44.
3. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. Изд. «Наука». – М. – 1982. – с.192.
4. Рогинский Я.Я. Проблемы антропогенеза. изд. «Высшая школа». – М.,1969. – с.240.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Изд. ЛОЛГУ,1968. – с.327.
6. М.С.Егорова, Г.М.Марютина. Онтогенетика индивидуальности человека. Вопросы психологии. №3,1990. – с.16.
7. В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. Психология человека – М., «ШКОЛА-ПРЕСС». – 1995. – с.257.
8. Абульханова К.А., М.И.Воловикова, В.А.Елисеев. Проблемы исследования индивидуального сознания Психолог. журнал, том 12,1. – №4,1991.
9. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности, Изд. МУ. – М.,1986.
10. Белоус В.В. Опыт построения психологии полиморфной индивидуальности Психолог. Журнал. – № 5. – 2002
11. Белоус В.В., И.В.Бедитова Доминанты развития интегральной индивидуальности. Псих. журнал 14. – №6, 2004. – 1.
12. Мир психологии. №1. – 2007.
13. Сергиенко Е.А. Современная тенденция в психологии развития :переход к общим моделям. Мир психологии,№1,2016.
14. Павлова Н.С., Е.А.Сергиенко Субъектная и личностная регуляция поведения как проявление индивидуальности человека. Мир психологии. – №2. – 2016.
15. Шредингер Э. Что такое жизнь? Атомиздат. – М., 1972.

## **6. Формирование личностно-значимой результативности обучающихся по средствам дидактической среды в технологическом образовании**

*В.Н. Саяпин, Н.В. Саяпин*

### **Введение**

*В современном мире все яснее осознается, что образование личности не следует отождествлять с освоением специальных учебных программ под руководством педагогов, и оно связано не только с деятельностью специальных социальных институтов. Образование – это итог действия широкого спектра разнородных факторов.*

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является *проблема личности и ее развития в дидактической среде*. Развитие личности обучающегося по средствам дидактической среды в образовательном процессе связано и с этической проблемой ответственности человека за свои действия в технологических ситуациях и отношениях, когда многое зависит от его нравственности, разумности и ответственности. Именно эти задачи поставлены перед образовательной областью «Технология». Они актуализируют проблемы техносферы и биосферы.

*Школьная дисциплина «Технология» является составляющим компонентом общего образования*. Целью современного технологического образования является развитие каждого учащегося как личности, умеющей принимать обоснованные решения, открытой к изменениям в социуме, умеющей проектировать и изготавливать технические объекты и системы. Его содержание предоставляет обучающимся возможность беспрепятственно войти в мир искусственной, созданной социумом среды техники и технологий, является главной составляющей окружающей человека действительности и опосредует взаимодействие людей друг с другом, со сферой природы и с социумом.

*В контексте решения задач формирования и развития личности, готовой к адаптации в новых условиях современной действительности, важное значение приобретает изучение вопроса воспитывающего потенциала дидактической среды предметной области «Технология»*. Действительно, дидактическая среда помогает обучающимся удовлетворить основные потребности личности, осмыслить своё жизненное предназначение, принять образование как индивидуально значимую ценность, овладеть эффективными способами взаимодействия с другими людьми. Соответственно, дидактическая среда представляет собой пространство, которое должно быть адекватно выстроено, в соответствии с современными потребностями общества и соответствовать тенденциям развития культуры, экономики, производства и технологий.

*Современное Российское образование находится на важном этапе своего развития, в настоящем, в частности, предпринята очередная попытка через обновление структуры и содержания общего образования произвести*

*его реформирование.* Залогом успеха при этом призвана стать глубокая, концептуальная, нормативная и методическая проработка вопросов модернизации общего образования, вовлечение в работу широких кругов ученых, методистов, специалистов системы управления образованием, учителей, а также обучающихся и их родителей.

*Потребность формирования высокоразвитой личности через развитие её познавательной активности в настоящее время вызвана потерей общечеловеческих ценностей, духовности, культуры.* Новые Федеральные Государственные Образовательные Стандарты второго поколения (ФГОС), направлены на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы, призваны обеспечить выполнение основных задач, среди которых оказывается развитие личности обучающегося, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться.

Успешность образовательного процесса при решении обозначенной задачи определяется степенью заинтересованности всех его участников (обучающихся, педагогов, родителей) в положительных, личностно-значимых результатах и как эмоциональное достижение *зависит от грамотного построения эмоционально-привлекательной образовательной среды.*

### ***Средовой подход в педагогике***

*Роль среды в развитии человека – достаточно актуальный вопрос, которому уделяется большое внимание в социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Л.С. Выготский и др.) [5; 6].* Например, В.В. Рубцов считает, что для человека среда – это окружающий его мир, который существует в его общении, взаимодействиях, взаимосвязях, коммуникации и других процессах [30].

*Так, в педагогике средовой подход сложился и как концептуальное направление, и как технология опосредованного управления процессом развития и формирования личности обучающегося (Ю.С. Мануйлов, Г.П.Новикова, Е.А. Ходырева, И.Д. Фрумин) [21; 23; 41; 40].* Исследователи выделяют его ключевую системообразующую функцию на современном этапе развития образования – создание благоприятных условий для обучения и воспитания конкурентоспособной, самостоятельной, активной личности. Обобщая их мнения, можно сказать, что наиболее точным в рамках нашего исследования представляется определение образовательной среды, представленное С.В. Тарасовым, который характеризует ее как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательной организации психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [36].

*Идеи средового влияния на личность прослеживались еще в трудах Д. Дидро, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо.* Обобщенной позицией ученых явилась мысль о том, что «среда есть условие для оптимального развития личности». Логика нашего исследования обусловила рассмотрение среды образователь-



*ной направленности.* Последняя достаточно подробно представлена в трудах В.А. Красильниковой, В.И. Слободчикова, А.В. Хуторского, В.А. Ясвина [15; 33; 43; 45].

Уточним сущность понятия «образовательная среда» на основе исследований ученых, занимающихся этой проблемой. Идеи развития образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин) [30; 33; 45], так и в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс). Рассматривая различные подходы к понятию «образовательная среда», применительно к общеобразовательной школе, следует отметить, что у исследователей, нет единого подхода, единой позиции в определении этого термина, что вполне обоснованно и закономерно.

*И.С. Осмоловская, например, считает, что «образовательная среда как педагогическое явление есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс, и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса» [26].*

В.В.Краевский рассматривает образовательную среду как «...целенаправленно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность» [14].

*Согласно В.И. Слободчикову, образовательная среда представляет собой динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого обучающегося.* Соответственно, подчеркивается относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальная незаданность [33].

Значительное внимание изучению образовательной среды школы уделил В.А. Ясвин, определяя, что «... в качестве развивающей образовательной среды нами понимается такая образовательная среда, которая способна обеспечить комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» [45]. Ученым, так же рассмотрены ее понятие, структура и свойства, разработана методика экспертизы школьной образовательной среды, предложен тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде.

*На основе проведенного теоретического исследования, «образовательная среда» понимается нами как система условий и влияний на процесс формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в общественном и предметном окружении.*

### ***Характеристики образовательной среды предметной области «Технология»***

*Как и любая существующая система, образовательная среда предметной области «Технология» имеет свои характерные признаки, которые можно сформулировать, основываясь на мнении Ю.Г. Беляева [3].*

1. *Целостность образовательной среды* рассматривается как синоним достижения системного эффекта который представляется через реализацию комплексной цели обучения и воспитания в школьном технологическом образовании на уровне общего образования, под которой подразумевается формирование у школьников технологических знаний и умений необходимых для осваивания различных способов и средств анализа и творческого решения возникающих практических проблем, преобразования материалов, информации, энергии; возможности учитывать различные социальные, экономические и экологические последствия технологической деятельности человека; определения своих жизненных и профессиональных планов [15].

2. *Образовательная среда существует как определенная социальная общность*, призванная развивать человеческие отношения в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот. Так, по мнению В.П. Овечкина, образовательная среда должна не только готовить обучающегося к жизни в условиях сложившегося общества, но и к преодолению непрерывно возникающих проблем, связанных с условиями жизнедеятельности [24].

3. *Образовательная среда предметной области «Технология» формирует множество разнотипных локальных сред с различными, иногда взаимоисключающими качествами.* В результате изучения дисциплины «Технология» обучающиеся должны получить основные представления и умения анализа, синтеза и творческого решения возникающих практических проблем различного спектра: преобразования материалов, энергии и информации; конструирования; планирования и изготовления; оценки процессов и изделий, знания и умения в области технического или декоративно-прикладного творчества, представления о мире науки, техники и технологий, основ технологий на общество и окружающую среду, о сферах человеческой деятельности и общественного производства, о мире профессий и путях самооценки своих возможностей.

4. *Образовательные среды в оценочно-целевом планировании дают общий воспитательный эффект как положительных, так и отрицательных характеристик*, при этом вектор ценностных ориентаций планируется в согласовании с целевыми установками общего содержания образовательного процесса.

5. *Образовательная среда выступает одновременно и как условие, и как средство обучения и воспитания на уроках технологии.* Выполняя свое предназначение, образовательная область «Технология» вносит существенный вклад в становление целостной личности обучающегося, которая гармонично сочетает в себе потребность к умственному и физическому труду, непрерывному самообразованию и самосовершенствованию.

6. *Образовательная среда представляется процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонентов*, которые образуют систему основных условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий.

7. *Образовательная среда образует фундамент индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.* Именно в пред-

метной области «Технология», интегрируются естественнонаучные, научно-технические, технологические, предпринимательские и гуманитарные знания, раскрываются способы их применения в различных областях деятельности человека, что дает возможность обеспечения прагматической направленности общего образования.

*Анализ представленных типологических признаков образовательной среды, позволяет сделать вывод, что она является многомерным пространством школьного технологического образования, которое должно быть адекватно построено в условиях современных потребностей общества и соответствовать сегодняшним тенденциям развития производства, экономики, культуры и технологий.* Взаимодействие множества локальных образовательных сред, взаимное использование различных методов, приемов и педагогических инноваций является одним из важнейших качеств современной образовательной среды, именно этот факт оказывает влияние на развитие сферы образования в целом. Отсюда следует, что среда тогда становится образовательной, когда она представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений и особых психолого-педагогических условий и влияний для формирования и развития личности. Все эти факторы влияют на каждого субъекта образовательной среды, они взаимосвязаны, дополняют, обогащают друг друга. В связи с чем можно сказать, что и педагоги участвуют в создании образовательной среды, они организуют ее, а также оказывают на нее определенное воздействие.

### ***Дидактическая среда: определение, её специфика в технологическом образовании***

*Говоря об образовательной среде на уровне современной школы, особого внимания заслуживает вопрос о том, какое место занимает здесь предметная дидактическая среда, которая возникает в ходе проектирования, реализации и с учетом специфики конкретной учебной дисциплины, ее развивающего и воспитательного потенциала [31].* Именно в ней разворачивается непосредственное взаимодействие субъектов образовательного процесса, определяющее процессы обучения, воспитания и развития, возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и сотрудничества, открываются реальные перспективы для творчества и самоопределения личности. Различные аспекты дидактической среды изучали А.П. Дендеберя, Ю.Л. Хотунцев, В.С. Леднев [9;42;17]. Так, Б.Е. Стариченко, И.Н. Семенова определяют рассматриваемую категорию как «...постоянно изменяющуюся систему методологических, содержательных, деятельностных и технических ресурсов, а также условий, обеспечивающих осуществление деятельности всех субъектов с этими ресурсами при помощи средств информационных и коммуникационных технологий» [35]. Г.Ю. Беляев представляет *дидактическую среду* как «сложно составляющую, включающую внешнее содержание – это презентация учебного материала, преподаватель-навигатор, являющийся транслятором внешнего со-

держания образовательной среды и внутреннюю среду обучающегося, которая включает его познавательную активность, а также лингвопсихофизиологические механизмы развития и саморегуляции» [3]. В.В. Рубцов ее видит, как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса на уроке» [30]. По мнению А.В. Хуторского дидактическая среда представляется как «...естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика» [43]. Изучая образовательное пространство Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов считают, что дидактическая среда «может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» [16;36].

*На основе вышеприведенных определений мы можем сделать вывод, что в общем смысле «дидактическую среду» можно представить, как определенную систему, которая обладает необходимыми ресурсами и педагогическим потенциалом, значительно повышающими эффективность образовательного процесса.* Соглашаясь со взглядами Н.К. Смирнова, далее будем рассматривать дидактическую среду как сложную специально организованную динамичную систему, интегрирующую взаимодействия различных образовательных комплексов и участников образовательного процесса и обеспечивающую, при условиях, способствующих развитию личности обучающихся, достижение поставленных целей в изучении учебного предмета [34].

*Поэтому, одним из главных качеств школьной дидактической среды нами рассматривается её способность обеспечить всем членам образовательного сообщества возможности для эффективного личностного развития и саморазвития.*

Спецификой нашего исследования является дидактическая среда в технологическом образовании. Дисциплина «Технология» является основным практико-направленным предметом в школе, реализующих при этом межпредметные связи с такими дисциплинами как физика, математика, биология, химия и др. Интегрированный характер этого предмета обеспечивается использованием множества различных межпредметных связей для практического воплощения их продуктов в дальнейшем в продукты и услуги, удовлетворяющие потребности человека, общества и государства, множество прогрессивных идей. В связи с чем, этот предмет так же предоставляет возможность реализации сквозные линии экономического, экологического, правового, предпринимательского направления, позволяет обучающимся овладевать навыками по преобразованию материалов, энергии, информации и обеспечивает их профессиональное самоопределение.

Организация комплекса возможностей для удовлетворения различных образовательных потребностей членов школьного сообщества является ос-

новным психолого-педагогическим механизмом актуализации их свободной активности. Проявляя соответствующую активность в использовании развивающих возможностей (ресурсов) школьной среды, обучающиеся становятся реальными субъектами своего собственного развития, субъектами образовательного процесса.

*Учитывая вышесказанное, мы можем выделить следующие ресурсы дидактической среды образовательной области «Технология», имеющих развивающие возможности:*

- представление и использование учебного материала разного содержания, вида и форм. Использование на уроках УМК по технологии, мультимедийных презентаций, технологических и пооперационных карт дает возможность обучающимся воспринимать учебный материал на разных уровнях;
- предоставление обучающемуся свободы выбора способов выполнения учебных заданий и их уровней (для исключения эмоционального напряжения, связанного с боязнью ошибиться в действиях), вариативность заданий по выполнению различных по сложности объектов труда, предоставляет обучающимся возможность индивидуального выбора;
- использование нетрадиционных форм групповых и индивидуальных занятий с целью активизировать творчество обучающихся. Широкое использование проектных заданий, факультативных и кружковых форм занятий, позволяет использовать прием «погружения» обучающихся в изучаемую проблему;
- создание условий в самостоятельной и коллективной деятельности для творчества. Психологический настрой, личный пример учителя при демонстрации новых видов преобразовательных технологий, поощрение творческой инициативы обучающихся способствуют формированию их творческой активности и самостоятельности;
- особое внимание учителя к анализу и оценке индивидуальных приемов и способов учебной работы, побуждающих обучающихся к осознанию ими как результата, так и процесса своей работы. При этом важно, чтобы обучающиеся могли излагать, чем они занимались на уроке, как их работа была организована, какими технологиями пользовались, что из занятий им больше всего понравилось и т.п. При этом учитель технологии постоянно привлекает обучающихся к обсуждению качества выполняемых ими объектов, тем самым совместно вырабатывает постоянно действующие критерии оценивания работ различного вида (теоретический ответ, творческая работа, учебный проект и т.д.);
- разработка и использование индивидуальных заданий, моделирующих исследовательское (поисковое мышление). Учителем разрабатываются тематики проектных заданий по разделам программы дисциплины «Технология» и предлагаются для индивидуального выполнения;
- организация работы в малых группах на основе диалога, тренингов учебного общения, имитационно-ролевых игр. Перечисленные технологии используются при необходимости принятия решений по выбору материалов, технологий и средств изготовления объектов труда;

- конструирование предметного знания для реализации метода исследовательских проектов по выбору самих обучающихся, происходит при системно-организованном образовательном процессе на уроках технологии.

*Таким образом, дидактическая среда в технологическом образовании может быть представлена через совокупность культурных, социальных и частных для образовательной организации психолого-педагогических условий, результатом взаимодействия которых с обучающимся становится развитие его личности.* Именно поэтому, развитие личности во многом зависит от того, насколько качественно организована дидактическая среда образовательной области «Технология». Педагогические воздействия формируют соответствующий индивидуально-психологический тип обучающегося, который, в дальнейшем оказывает влияние на его самостоятельные выборы внешних отношений и связей. При этом как условие успешного развития обучающегося, является открытость взаимодействия (диалога) в дидактической среде.

В соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО), *одним из целевых ориентиров в технологическом образовании является развитие каждого обучающегося как индивида, открытого к изменениям, умеющего разрабатывать и изготавливать объекты и системы, способного принимать обоснованные решения.* В связи с чем, содержание предметной области «Технология» предоставляет обучающимся возможность бесконфликтно войти в мир искусственной, созданной людьми среды техники и технологий, является главной составляющей окружающей человека действительности и опосредует взаимодействие людей друг с другом, со сферой природы и с социумом [38].

*Приоритетная же роль на уроках технологии заключается в подготовке обучающихся к преобразовательной деятельности, жизненному и профессиональному самоопределению и свободной адаптации к новым социально-экономическим условиям.*

Предметная область «Технология» призвана обеспечить формирование у обучающихся представлений о технологической культуре производства; развитии культуры труда; становлении системы технических и технологических знаний, умений; воспитании трудовых, гражданских и патриотических качеств личности. *Концепция школьного технологического образования, актуальная на сегодня, выдвигает триединую образовательную задачу:*

- повысить интеллектуальный потенциал, образовательный и профессиональный уровень будущих членов общества, способных не только освоить, но и творчески использовать достижения научно-технического прогресса;
- обеспечить творческий подход к формированию системы обучения, учитывая познавательные способности и возможности обучающегося;
- воспитать обучающегося как личность, способную добиться успеха в профессиональной деятельности (сделать карьеру).

Опираясь на результативность школьного технологического образования, представленную в Примерной программе по технологии основного общего образования, можно сказать, что одной из основных задач обучения является развитие активно действующей, творчески думающей и легко адаптирующейся в

социуме личности. При этом важно отметить, что эта задача перекладывается на самих обучающихся, через осознание ответственности за собственную подготовку к будущей жизни, за успешность самоопределения в ней [27].

Когда обучающийся начинает понимать, где, как и почему используемые им знания составляют требуемое целое, когда он ощущает возможность понимания, анализа и интерпретации фактов в области конкретного производства или технологии, у него проявляются качества активного участника процесса познания. Из объекта, пассивно воспринимающего информацию (что повсеместно имело место в традиционной системе школьного технологического образования), он превращается в индивидуума, который способен планировать и реализовывать свою деятельность в нацеленную при этом на наивысший личностный результат, соответствующий его потенциальным возможностям.

*Примерная образовательная программа основного общего образования по дисциплине «Технология» определяет следующие результаты ее реализации [27]:*

- *развитие личности обучающихся, их интеллектуальное и нравственное совершенствование, формирование у них терпимых отношений и экологически целесообразного поведения в быту и трудовой деятельности;*
- *формирование у молодых людей системы социальных ценностей: понимание ценности технологического образования, значимости прикладного знания для каждого человека, общественной потребности в развитии науки, техники и технологий, отношения к технологии как возможной области будущей практической деятельности;*
- *приобретение обучающимися опыта созидательной и творческой деятельности, опыта познания и самообразования; навыков, составляющих основу ключевых компетентностей и имеющих универсальное значение для различных видов деятельности: поиска, анализа и обработки информации, выявления противоречий и решения проблем, коммуникативные навыки, навыки сотрудничества, базовые трудовые навыки ручного и умственного труда, навыки измерений и др.*

*И чем богаче предметная дидактическая среда, тем легче раскрывать индивидуальные возможности каждого обучающегося, для возможности опоры на них с учетом выявленных интересов, склонностей и субъектного опыта обучающихся, накопленного ими в семье, в обучении, в общении со сверстниками, в реальном взаимодействии с социумом. Именно такая дидактическая среда и должна быть обеспечена на уроках технологии в основной школе. Являясь по содержанию достаточно разнообразной, она предоставляет возможность каждому обучающемуся для самоактуализации и самореализации. При внутреннем разнообразии, но являясь равной для всех, дидактическая среда предметной области «Технология» позволяет выявлять индивидуальность обучающегося в естественных условиях его жизнедеятельности. Поэтому ее возможности позволяют, с одной стороны, устранять традиционную ориентацию на «среднего» обучающегося, а с другой – позволяют раскрыться каждому из них.*

Кардинально меняется при этом задача обучения (учителя), вектор развития не задается жестко только обучением, с этой целью и организуется разнообразная среда, где каждый обучающийся самореализуется в соответствии с присущими ему индивидуальными познавательными возможностями. Учитель наблюдает (выявляет) те или иные личностные проявления, и с их учетом организует образовательный процесс таким образом, что он становится не столько информационным по своей сути, сколько развивающим. Создав необходимые условия, учитель фиксирует индивидуальное поведение обучающегося, собирая банк данных, из чего складывается познавательный портрет обучающегося [44].

Опираясь на выше сказанное, нами были выделены следующие элементы дидактической среды на уроках технологии, которые наиболее благоприятно влияют на развитие личности обучающегося:

- архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура кабинета «Технологии» и дизайн его интерьера, пространственная структура мастерских, возможность пространственной трансформации мастерских при возникающей необходимости и др.);
- символическое пространство (различные инструкционные, технологические и операционные карты, памятки по технике безопасности и др.);
- содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и рабочие учебные программы, учебный план, учебно-методические комплексы по дисциплине «Технологии»);
- формы и методы организации урока «Технология» (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, поиски и т.д., структуры самоуправления, исследовательские группы и др.);
- особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и учителей, их установки, ценности, стереотипы и т.п.);
- коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания и др.);
- организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих или методических объединений учителей технологии, инициативных групп и др.).

### ***Особенности моделирования дидактической среды на уроках технологии***

*Таким образом, под моделированием дидактической среды на уроках технологии в основной школе мы понимаем технологию создания среды обучения с заданными функциональными, социально-экономическими, эстетическими, эргономическими свойствами.*

Учитывая мнение В.С. Леднева, что дидактическая среда – это специально организованная среда, направленная на создание комплекса дидактических условий, облегчающих процесс приобретения учащимися определенных знаний, умений и навыков по конкретной дисциплине, в которой цели,



содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения. Заметим, что цели, содержание, методы и организационные формы обучения, проектируемые для уроков технологии в основной школе, являются элементами их дидактической системы, т.е. все возможные изменения происходят в рамках определенной дидактической системы уроков технологии [17].

*В.П. Беспалько представляет этот процесс, называя «законом сохранения», он говорит, что «... каждый дидактический процесс обладает вполне определенными принципиальными возможностями по качеству формирования у учащихся знаний, умений, навыков за заданное время» [4]. Это означает, что если мы хотим получить результаты обучения заданного уровня и качества, то должны позаботиться о соответствующем уровне элементов дидактической среды, функционирование которой при этом обеспечит нужную направленность и интенсивность педагогического процесса. Таким образом, если среда – это средство достижения цели, то справедливо и обратное утверждение: успешность результата обучающего воздействия определяется функционирующей дидактической средой.*

Далее рассмотрим компоненты дидактической среды предметной области «Технология» как ресурс в формировании личностно-значимой результативности образования обучающихся. Исходя из целей современного образования, личность является центром образовательной системы. При этом очевидно, что любая дидактическая среда, в том числе и школьного технологического образования, должна быть направлена на развитие личности обучающегося.

*Именно поэтому важными элементами для нашего исследования представляются личностные результаты освоения учебного предмета «Технология», обозначенные в примерной образовательной программе по соответствующей дисциплине и являющиеся частью характеристики выпускника основной школы. Среди них представлены [27]:*

- проявление познавательных интересов и активности в данной области предметной технологической деятельности;
- выражение желания учиться и трудиться в промышленном производстве для удовлетворения текущих и перспективных потребностей;
- развитие трудолюбия и ответственности за качество своей деятельности;
- овладение установками, нормами и правилами научной организации умственного и физического труда;
- самооценка умственных и физических способностей для труда в различных сферах с позиций будущей социализации и стратификации;
- становление самоопределения в выбранной сфере будущей профессиональной деятельности;
- планирование образовательной и профессиональной карьеры;
- осознание необходимости общественно полезного труда как условия безопасной и эффективной социализации;
- бережное отношение к природным и хозяйственным ресурсам;
- готовность к рациональному ведению домашнего хозяйства;

- проявление технико-технологического и экономического мышления при организации своей деятельности;
- самооценка готовности к предпринимательской деятельности в сфере технического труда.

Для формирования выше обозначенной результативности у обучающихся, необходимо выстроить соответствующую систему дидактической среды предметной области «Технология», в которой содержание форма и методы образовательного процесса, должны являться предметом сотрудничества его субъектов – педагогов и обучающихся, а главное, созданы условия для овладения опытом быть личностью или становиться ею.

*Проектирование дидактической среды в школьном технологическом образовании обусловлено двумя составляющими:*

1) *личностной* – учитель и обучающиеся – совокупный субъект процесса обучения;

2) *процессуальной*, состоящей из следующих компонентов: мотивационно-личностного, целевого, содержательного, операционно-деятельностного, контрольно-результативного и дидактические условия образовательного процесса.

Личностная составляющая дидактической среды предметной области «Технология» связана с тем, что педагог, взаимодействуя с обучающимися, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у обучающихся. Психологический контакт между учителем и обучающимся в технологическом образовании возникает в результате достижения общности психического состояния субъектов образовательного процесса благодаря их доверию друг к другу, взаимопониманию и обоюдной заинтересованности. Взаимодействие осознается субъектами как созидательный, подкрепляющий фактор. При таком взаимодействии как правило проявляются все личностные качества его субъектов, а собственно оно приносит пользу в развитии личности обучающегося. Таким образом, развитие личности обучающегося является одним из основных видов деятельности учителя технологии, поэтому можно сказать, что он не только способствует развитию у них познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, но и оказывает влияние на развитие личности в целом.

Опираясь на процессуальные компоненты, рассмотрим технологию построения системы дидактической среды в образовательной области «Технология», выделяя 4 традиционных этапа в построении систем: моделирование, проектирование, конструирование и эксплуатацию.

На первом этапе происходит анализ уже существующих систем дидактических сред, подбор компонентов для ее усовершенствования. В фазе проектирования разрабатывается содержательный компонент, т.е. создается дидактический проект учебной дисциплины «Технология» (урока). Фаза конструирования предполагает разработку технологических карт уроков по темам с последующим применением и их корректировкой на основе полученных в результате эксперимента данных. Фаза эксплуатации заключается во внедрении системы в образовательный процесс.

*Оценку эффективности разработанной системы осуществляют по результатам по выделяемым критериям, таким как:*

1) *изменение интегративных качеств знаний: действенности, системности и прочности;*

2) *уровень познавательной активности обучающихся и методической активности учителя технологии.*

*Все это позволяет сделать вывод, что знания нельзя передать обучающемуся в готовом виде, необходимо лишь создать педагогические условия для их успешного конструирования и присвоения. Эти условия и формируются дидактической средой, в том числе и в школьном технологическом образовании, при этом только та система дидактической среды будет пригодной для решения поставленных задач, которая опирается на всю совокупность современных знаний о процессах обучения, целях и мотивах познавательной деятельности, которая исследует целостные, неразъединимые образования, а не вырванные из общего процесса отдельные элементы образовательной области «Технология». Следовательно, и подход для проектирования такой дидактической среды должен носить системный характер, механизм реализации которого предусматривает процесс педагогического проектирования дидактической среды заданного качества.*

*В настоящее время исследователи, как российские, так и зарубежные (П.Р. Атутов, Ю.Л. Хотунцев и др.) [1;42] особое внимание обращают на новые условия обучения, которые получили название «Среда обучения для 21 века», это проявляется в том, что классные комнаты и мастерские на современном этапе могут представлять сети, расширяющие среду обучения за пределами стен школы. Начиная со второй половины 90-х годов 20-го века, данное направление связывается с теорией проектирования и педагогического дизайна. Развитие таких подходов к проектированию среды обучения наиболее полно раскрыто в работах Питера С. Хонебейна, Томаса М. Даффи, Барри Дж. Фишмана (1993). Дэвида Х. Йонассена (1994), Brenta Дж. Уилсона (1996) и др.[33].*

*Данные исследования позволили исследователям выявить воздействие на процесс школьного технологического образования следующих факторов:*

- *отношение обучающихся к школе и сверстникам;*
- *степень демократичности взаимоотношений в классе;*
- *удобство архитектоники классной комнаты;*
- *уровень учебной мотивации обучающихся;*
- *разнообразие учебных форм, методов и стратегий;*
- *согласованность правил поведения;*
- *различные учебные средства, компьютеры и виртуальные среды обучения [33].*

*Учитывая данные факторы, рассмотрим возможность выделения компонентов, составляющих дидактическую среду образовательной области «Технология». Так В.А. Ясвин, определяет три структурных компонента [45]:*

- *пространственно-предметный – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.;*

- *социальный* – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.);
- *психодидактический* – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

### ***Компонентная классификация дидактической среды***

*Ю. Кулюткин и С. Тарасов выделяют следующие структурные компоненты дидактической среды [16; 36]:*

- *пространственно-семантический* – архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства; символическое пространство (различные символы: герб, гимн, традиции и др.).
- *содержательно-методический* – содержательная сфера (образовательные технологии, учебные и рабочие программы, учебный план, УМК по дисциплине и др.); методы и формы организации образования;
- *коммуникационно-организационный* – коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность субъектов образования и др.); организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений учителей и обучающихся, инициативных групп и др.).

*Из приведенных выше примеров очевидна многополярность мнений на компонентную классификацию дидактической среды. На наш взгляд для изучения дидактической среды образовательной области «Технология» в контексте ее влияния на формирование личностно-значимой результативности образования обучающихся наиболее полной является следующая классификация:*

1. *Мотивационно-личностный компонент.* С одной стороны, организация процесса обучения на уроках технологии выстраивается с учетом определенного уровня профессионального мастерства учителя технологии, связанного с его личностными качествами и мотивационной готовностью к организации образовательного процесса. С другой стороны, исходным ориентиром в организации обучения выступают познавательные возможности и уровень готовности обучающегося, его мотивация, познавательные потребности и интересы, которые необходимо развивать в процессе обучения «Технологии». Так как от силы мотивации обучающихся зависит эффективность их учебной деятельности на уроках технологии. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности на уроках технологии. Чтобы добиться такого результата учитель технологии должен сформировать позитивную мотивацию к обучению. В начале урока обучающийся должен понять, что полезного и нового он узнает на нём, где использует полученные знания. Учитель в этом случае может использовать следующие виды побуждения обучающихся к учебной деятельности: активизация мотивов, возникших на предыдущих занятиях; возбуждение мотивов удовольствия своими результатами; усиление мотивов ориентации на преды-

душую деятельность; усиление мотивов удивления, заинтересованности. В дальнейшем ходе урока учитель ориентируется на широкий спектр познавательных и социальных мотивов обучения, при этом используется чередование различных видов деятельности обучающихся на уроках технологии: репродуктивных, поисковых, творческих и исследовательских, устных и письменных, индивидуальных и фронтальных.

Систематическая работа учителя в этом направлении даёт возможность выработать у обучающихся устойчивую мотивацию к обучению на уроках технологии; формировать умение использования ранее полученных знаний при изучении нового; расширять кругозор; выполнять задания, требующие активного мышления с большим желанием; целеустремлённого преодоления трудностей.

*Проблема мотивации учебной деятельности достаточно многогранно представлена в трудах отечественных (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя и т. д.) [20;32;12] и зарубежных (Б. Вайнер, Д. Брунер, и др.) авторов. Исследователями признается положение о том, что мотивационная сфера является ядром личности. В контексте теории учебной деятельности разработано общее строение мотивации сферы обучения, которая включает познавательные, социальные и творческие мотивы, их содержательные и динамические характеристики [22]. С характером самой учебной деятельности на уроках технологии связаны содержательные качества мотивов (наличие личностного смысла обучения для обучающегося, осознанность, действенность, самостоятельность возникновения или проявления, обобщенность, место в структуре мотивации, возможность распространения на разные типы деятельности, форм учебных заданий).*

Согласно Г.Л. Ильину «целенаправленное формирование мотивационной сферы личности – это, по существу, формирование самой личности, т.е. в основном педагогическая задача по воспитанию нравственности, формированию интересов, привычек», поэтому можно сказать, что мотивационная сфера является одной из составляющих ядра личности [12]. Формирование мотивов обучения – это создание на уроке технологии условий для проявления внутренних побуждений к обучению, осознания их обучающимся и дальнейшего самостоятельного развития им своей мотивационной сферы. Система продуманных приемов позволяет стимулировать ее развитие. Общий смысл развития учебной мотивации обучающихся на уроках технологии состоит в том, чтобы переводить их с уровней отрицательного и безразличного отношения к обучению, к зрелым формам положительного отношения к учению – действенному, осознанному, ответственному.

2. *Целевой компонент* подразумевает под собой общие образовательные цели в технологическом образовании. Этот элемент дидактической системы, дает ответ на вопрос «чему учить?». Конкретизация целей и задач на уроках технологии осуществляется на основе соотнесения ожидаемых результатов (в качестве целевой установки) с реальными способностями, потребностями, интересами и склонностями обучающихся, а также с содержанием изучаемого материала. При этом выстраивается иерархия целей, конкретизация кото-

рых осуществляется с учетом личностно-значимого компонента процесса обучения на уроках технологии. При этом задача учителя технологии осознанно подвести обучающихся к самостоятельной формулировке цели. Для этого ему необходимо владеть приёмами перевода нормативной цели, в цель обучающегося, в учебную задачу, принятую обучающимся; приёмами привлечения обучающихся к определению путей по её достижению; способами организации личностного целеполагания как его высшего проявления. Необходимо разъяснять обучающимся ориентиры в учебной работе, обсуждать ее конкретные цели, чтобы они ясно и четко понимали их смысл. Инструментом реализации этого компонента на уроках технологии может явиться постановка проблемных вопросов в соответствии с темой урока. Таким образом, для управления познавательной деятельностью учителю технологии необходимо уметь определять первоочередные цели, т.е. логику, последовательность (иерархию) конкретных целей для каждого этапа обучения в технологическом образовании с учетом перспектив дальнейшей учебной работы на уроках.

Успешное осуществление целеполагающей деятельности на уроках технологии характеризуют следующие показатели:

- готовность обучающихся к активной учебной деятельности;
- вариативность приемов и подходов к формулировке темы и целей урока технологии;
- преемственность и перспективность в постановке целей урока технологии (использование ранее полученных знаний и умений);
- формулирование целей в действиях обучающихся (алгоритм работы);
- понимание обучающимися практической, социальной и личностной значимости изучаемого материала;
- совместное с обучающимися планирование работы на учебном занятии.

*Для организации процесса целеполагания на уроках технологии учитель может использовать следующие приемы:*

- *подводящий диалог* (при актуализации знаний проводится беседа, направленная на конкретизацию, обобщение, логику рассуждения. Постепенно он подводится к тому, о чем обучающиеся не могут рассказать в силу отсутствия нужных знаний или недостаточно полного обоснования своих действий. При этом возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия);
- сообщение цели в виде проблемного задания (составить алгоритм действий);
- «ассоциативный ряд» (соотношение частей изделия с геометрическими фигурами или предметами);
- постановка целей по структурно-логической схеме изучения явлений и процессов (свойства материалов);
- постановка целей через демонстрацию конечных результатов урока (поэтапные образцы изделия);
- «постановка привлекательной цели» (перечень необходимых материалов на следующий урок).

*Условиями эффективности процесса целеполагания на уроках технологии являются:*

- систематичность в постановке целей учебной деятельности;
- использование различных приемов, обеспечивающих процесс целеполагания у обучающихся в различных видах деятельности;
- осознание обучающимися того, что без четко поставленной цели трудно добиться результата в учебной или другой какой-либо деятельности;
- соблюдение учителем возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при формулировании цели урока;
- постепенное возрастание доли самостоятельности обучающихся в составлении и осуществлении плана своей жизнедеятельности.

3. *Содержательный компонент* включает то, что подлежит усвоению обучающихся для реализации целей и задач в технологическом образовании. Учителем на основе соотнесения учебного материала с познавательными возможностями и интересами обучающихся осуществляется отбор его содержания для образовательного процесса.

При этом под содержанием обучения следует понимать «педагогически обоснованную, логически упорядоченную и текстуально зафиксированную в учебной программе научную информацию о подлежащем изучению материале, представленную в свернутом виде и определяющую содержание обучающей деятельности педагога и учебной деятельности, учащихся для достижения целей обучения» [7]. Правильность отбора содержания учебной деятельности в соответствии с общедидактическими принципами, сформулированными Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, В.С. Ледневым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и др. является одним из факторов, влияющих на результативность обучения. [2; 10; 14; 17; 19; 32].

В результате обучающиеся должны научиться самостоятельно формулировать цели и определять пути их достижения, использовать приобретенный в школе опыт деятельности в реальной жизни, за рамками учебного процесса. Это благотворно влияет на планирование обучающимся своей дальнейшей образовательной деятельности и профессиональной карьеры.

Учитывая интересы и склонности обучающихся, возможности образовательной организации и региональных социально-экономических условий, содержание образовательных программ по технологии в 5-8 классах изучается в рамках одного из *трех направлений*: «*Индустриальные технологии*», «*Технологии ведения дома*» и «*Сельскохозяйственные технологии*» [37].

Каждое из трех направлений включает базовые и инвариантные разделы. Базовым для программы по направлению «Индустриальные технологии» является раздел «Создание изделий из конструкционных и поделочных материалов». Базовыми разделами для программы по направлению «Технологии ведения дома» являются – «Создание изделий из текстильных и поделочных материалов» и «Кулинария». Базовыми разделами для программы по направлению «Сельскохозяйственные технологии» являются разделы «Растение-

водство» и «Животноводство». Инвариантная часть программ обязательно включает в себя также разделы, определенными сквозными линиями: «Электротехнические работы», «Технологии ведения дома», «Черчение и графика», «Современное производство и профессиональное образование».

Предметные результаты изучения учебного предмета «Технология» должны отражать осознание обучающимися роли техники и технологий в эффективном развитии общества; формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; уяснение эколого-экономических последствий развития технологий промышленного и аграрного производства, энергетики и транспорта; овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда; овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения технологической документации; формирование представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованности на рынке труда, и др.

При этом важно, чтобы содержание школьного технологического образования обеспечивало наличие аспекта личностного взаимодействия субъекта и предмета труда в системах «человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ»; имело направленность на все сферы экономической деятельности; базировалось на современных отраслях производства и способствовало самореализации обучающихся в свободной творческой деятельности.

Возрастные и общеобразовательные возможности обучающихся, решение задач трудового воспитания и профессионального самоопределения обуславливают этапы технологического обучения: введение в труд, основы труда, введение в профессии, профильное обучение в соответствии с выбранной обучающимися отраслевой технологией. Содержание последнего этапа позволяет доводить подготовку практически до профессионального уровня, что содействует повышению социальной значимости выпускника общеобразовательного учебного заведения.

4. *Операционно-деятельностный.* Этот компонент включает формы, методы, приемы, технологии обучения, используемые на уроках технологии. Реализация целей и задач обучения осуществляется посредством организации взаимодействия обучающихся и учителя с помощью определенных технологий, методов, приемов, средств, организационных форм. Важнейшим условием достижения результатов по адекватно поставленным целям является использование соответствующих им способов обучения (методов и приемов) и способов организации взаимодействия между участниками учебного процесса в технологическом образовании (форм обучения).

Одна из важнейших проблем в организации современных занятий по технологии – выбор образовательной технологии. Объективно она определяется целями, содержанием обучения, возрастными особенностями обучаю-



щихся. На основе этого учителем технологии подбираются соответствующие формы, методы и средства обучения. «Традиционно метод обучения определяют, как способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения» [10]. По мнению А.В. Хуторского выбор «методов обучения определяется: смысловыми целями образования, особенностями учебного курса, целью урока, возможностями школьников, имеющимися средствами обучения и временем, предпочтениями учителя, особенностями используемой им дидактической системы» [43].

*Классификации методов обучения создаются на разных основаниях, например:*

- методы преподавателя, обучающихся, их совместной работы;
- словесные, наглядные, практические методы;
- объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемного изложения, исследовательские методы [19; 32];
- методы стимулирования и мотивации обучения, методы организации и осуществления учебных действий, методы контроля и самоконтроля [2]:
- коммуникативные, познавательные, преобразовательные, систематизирующие, контрольные методы [25];
- когнитивные, креативные, оргдеятельностные методы обучения [43].

При представлении данных классификаций мы согласны с мнением И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, которые отмечают, что поскольку успех обучения в решающей степени зависит от внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества должны служить важными критериями выбора метода, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности возрастает [19;32].

*В связи с этим в своей работе мы приводим следующую классификацию:*

1. Группа информационных (объяснительно-иллюстративных) методов (рассказ, лекция, объяснение, учебник, дополнительные пособия, картины, схемы, кино-и диафильмы, натуральные объекты в классе).

2. Группа операционных (репродуктивных) методов (упражнения, практикум, программированное обучение, тренинги навыков).

3. Группа частично-поисковых методов (эвристическая беседа, составление задач творческого характера, метод гипотез, метод символического и образного видения, метод прогнозирования, метод «мозгового штурма»).

*Содержание школьного технологического образования присваивается личностью обучающегося только в процессе собственной активной деятельности, которая должна быть рационально организована, т.е. представлена в виде тех или иных организационных форм, условий. «Форма вообще есть способ организации того или иного процесса или предмета, определяющий его внутреннюю структуру и внешние связи. Если рассматривать*

форму применительно к процессу обучения, то можно определить ее как способ, характер взаимодействия педагога и учащихся, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом» [10].

Эффективность и качество урока технологии зависит от нескольких факторов, и, в первую очередь, от правильной организации деятельности обучающихся на уроке. На каждом из них, в зависимости от дидактических задач, этапа урока технологии, специфики изучаемого материала, возможностей обучающихся и учителя деятельность обучающихся организуется в какой-либо форме.

В совокупности формы и методы обучения, используемые на уроке технологии должны обеспечивать познавательную мотивацию личности при выполнении индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности учителя и других обучающихся, активность в ходе получения учебной информации. В наибольшей степени обозначенным требованиям удовлетворяет группа современных методов обучения, которые носят название «активные методы обучения», побуждающих обучающихся к активной мыслительной, практической и коммуникативной деятельности в процессе овладения учебным материалом на уроках технологии. Применение системы активных методов обучения предусматривает не изложение учителем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение обучающимися, а организацию взаимосвязанных видов учебно-познавательной деятельности, направленных на развитие у них предметной, метапредметной и личностной результативности школьного технологического образования.

Активные методы обучения на уроках технологии в основной школе реализуются через систему специальных форм учебных занятий: мозговой штурм, форум, круглый стол, проблемный семинар, дебаты, погружение, ролевая игра, фокус-группа, имитационная игра, деловая игра, и др.

*В теории и методике обучения технологии известны следующие формы обучения: фронтальная, групповая, индивидуальная, коллективная.* Мы более детально остановились на двух взаимосвязанных формах обучения фронтальной и групповой.

*Под фронтальной формой обучения мы будем понимать организацию обучающихся, направленную на достижение общих целей, стоящих перед ними в процессе обучения технологии.* В процессе обучения учитель может выделить специальные группы обучающихся, которые будут различаться по целям, потребностям, интересам. Под группой при этом понимается общность обучающихся, формируемая в ходе учебно-познавательной деятельности на уроках технологии для разрешения отдельных ситуаций в рамках общей цели.

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения. Вместе с целями, содержанием, формами и методами обучения средства обучения на уроках технологии в основной школе являются одним из главных компонентов дидактической системы.

*В качестве основного средства обучения технологии нами была выбрана учебная задача, которая «...в аспекте использования средств обучения выступает средством целенаправленного формирования знаний, умений и на-*

выков» [31]. Активизация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся при изучении технологии в основной школе способствует эффективное использование учебных задач, являющихся важнейшим средством формирования у обучающихся системы основных технологических знаний, умений и навыков, ведущей формой учебной деятельности в изучении предмета «Технология», средством их технологического развития.

Таким образом, разнообразие методов, форм и средств обучения на уроках технологии помогает учителю в формировании правильной ясно думающей личности обучающегося.

*5. Дидактические условия.* Процесс обучения в технологическом образовании не может состояться, если не созданы условия, обеспечивающие его эффективное осуществление, среди которых можно выделить организационные, материальные и психологические.

К организационным условиям относятся: временные рамки уроков технологии и режим, и расписание обучения в основной школе, организационная структура учебного процесса, его пространственная организация – расположение обучающихся в пространстве учебного кабинета технологии и т.д. Организационные условия определяются не только требованиями самого процесса обучения на уроке технологии (рабочая программа, учебный план, расписание), но и общегигиеническими требованиями, физиологическими особенностями и потребностями обучающихся (смена разнообразных видов деятельности, периоды наибольшей работоспособности, недопустимость перегрузки обучающихся и т.д.).

Материальные условия связаны с обеспечением учебного процесса на уроках технологии средствами обучения: техническая оснащенность учебного кабинета технологии, наличие наглядных средств, учебно-методические комплексы, технологические, инструкционные и операционные карты для организации самостоятельной работы обучающихся.

Психологические условия связаны с коммуникативным обеспечением урока «Технологии» и определяются способностью учителя управлять процессом общения, организовать коммуникативное взаимодействие и отношения в группе обучающихся, обеспечивающие благоприятный психологический климат в процессе обучения в предметной области «Технология».

Создание вышеобозначенных условий дидактической среды на уроках технологии в целом способствует развитию созидательных возможностей личности обучающегося, ее творческих способностей, изобретательности, интуиции, а также творческой самореализации и формированию мотивации успеха и достижений на основе предметно-преобразующей деятельности.

*6. Контрольно-результативный.* Его значение определяется необходимостью обратной связи как важнейшего элемента управления учебного процесса на уроках технологии. Контроль результатов обучения позволяет определять эффективность учебного процесса и осуществлять коррекцию – вносить изменения во все его другие компоненты. Завершенность и результа-

тивность процесса обучения тесным образом связана с реализацией целей обучения и достижением соответствующих им результатов в технологическом образовании. В связи с чем любой этап обучения должен завершаться анализом его результатов и этим же начинается новый – посредством постановки целей и задач на основе анализа предыдущего этапа обучения. Подведение итогов каждого этапа урока технологии необходимо не только для оценки его результативности, но и для развития рефлексии и самоанализа как свойств личности обучающегося и самого учителя, а также для формирования потребности в самосовершенствовании, продвижении вперед у того и другого. В соответствии с этим завершающий этап процесса обучения на уроке «Технология» включает в себя:

- а) анализ и оценку результатов деятельности обучающихся;
- б) анализ и оценку результатов деятельности учителя.

### **Заключение**

*Итак, перечисленные выше компоненты являются необходимыми структурными элементами дидактической среды предметной области «Технология» как педагогической и определяют логику образовательного процесса, его основные этапы. Так же они определяют не только построение образовательного процесса на уроках технологии в целом, но и его отдельных единиц, которые выступают как его подсистемы. Так, цикл занятий по теме или отдельный урок технологии можно рассматривать как систему, включающую в себя перечисленные компоненты.*

*Такое расположение элементов дидактической среды оправдано сущностным наполнением современной дидактической концепции и передает ее целостный деятельный характер, направленный на развитие гармоничной и социально-активной личности обучающегося в процессе взаимодействия с учителем на уроках технологии. Правильно организованная дидактическая среда в школьном технологическом образовании способствует развитию личности обучающихся.*

*Обобщая вышесказанное, отметим, что изучение дидактической среды в технологическом образовании позволило выявить глубину и степень влияния этой среды, представляемой как совокупность взаимосвязанных компонентов, обладающих определенным дидактическим потенциалом, на процесс развития личности обучающегося. Гибкость и управляемость данной дидактической среды создает уникальные возможности для педагога, которые могут побуждать обучающихся к активности, к принятию самостоятельных решений не только вербальными средствами, но и путем соответствующего оперативного изменения пространственно-предметного окружения.*

*Такой подход становится ноосферным вектором развития личности, будущего преподавателя технологии, осуществляющего взаимодействие техсферы и ноосферы.*

## *Литература:*

1. Атутов П.Р. Педагогика трудового становления обучающихся: содержание-процессуальные основы: Избранные труды в 2-х т./ Под ред. Г.Н. Никольской. – Том 2. – М., 2012. – 368 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Беляев Г.Ю. Формирование термина образовательная среда в психологопедагогической литературе конца XX – начала XXI века (образовательная среда как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя) [Электронный ресурс] / URL:<http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm>
4. Беспалько В.А. Управление человеческими ресурсами [Электронный ресурс]: учебник для бакалавров/ Дейнека А.В., Беспалько В.А. Электронные текстовые данные. – М.: Дашков и К. – 2014. – 389 с.
5. Бордовская Н.В., Розум С.И., Реан А.А. Психология и педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер. – 2014. – 624 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт. – 2017. – 302 с.
7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учеб. пособие для самообразования. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пед. о-во России. – 2012. – 512 с.
8. Давыдов, Ю.С. Глобализация и новые тенденции развития Российского образования / Ю.С. Давыдов // Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры. – СПб., 2012. – С. 506-508.
9. Дендеберя А.Н. Проектирование информационно-дидактической среды педагогического вуза / А.Н. Дендеберя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 2. С. 112–127.
10. Загвязинский, В.И. Теория обучения и воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 230 с. (Бакалавр. Академический курс).
11. Зимняя А.И. Педагогическая психология. 2-ое издание. – М.: Логос, 2011. – 248 с.
12. Ильин Г. Л. Инновации в образовании: Учебное пособие / Ильин Г.Л. – М.: Прометей, 2015. – 425 с.
13. Киргинцева, Н.С. Дидактическая информационная среда в обучении английскому языку в военном вузе / Н. С. Киргинцева, Д.Э. Пивоваров // Информационные технологии. – 2014. – № 4. – с. 154–168.
14. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. 2-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 367с.
15. Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. Монография/ В. А. Красильникова. – Москва: Дом педагогики, ИПК ГОУОГУ, 2015. – 333с.

16. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. «Образовательные технологии и педагогические рефлексии». – Спб.: СПбГУПМ. – 2012. – 239с.
17. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. Москва: Смысл: Академия. – 2012. – 352 с.: ил. (Высшее образование.)
19. Лернер П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии. – 2013. №4. – С. 50-82.
20. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды / А.С. Макаренко. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 249 с. (Антология мысли).
21. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Том 14. – №4. – С. 21–27.
22. Маркова А.П. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 2004. – 337с.
23. Новикова, Г.П., Факторы готовности организаций дошкольного образования к введению ФГОС / Г.П. Новикова // Педагогика: журнал . – 2016. – №2 .– С. 8-15.
24. Овечкин В.П., Причинин А.Е. Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде // Социальный мир человека. Вып. 3: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24–25 июня 2013г. Ч. 1: Направления социальной психологии / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2013. – С. 144-147.
25. Онищук В.А. Урок в современной школе – М.: Просвещение 2012. – 202 с.
26. Осмоловская, И.М. Дидактическое знание: проблемы систематизации / И.М. Осмоловская // Педагогика : журнал. – 2014 . – №4 . – С. 13-19.
27. Примерные программы по учебным предметам. Технология. 5-9 классы. – М.: Просвещение, 2012. – 96 с. (Стандарты второго поколения).
28. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов [Электронный ресурс]: монография/ И.С. Якиманская [и др.]. Электрон. текстовые данные. Оренбург: Оренбургский государственный университет, ЭБС АСВ, 2015. – 124 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/54149.html>. ЭБС «IPRbooks»
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2013. – 720 с.
30. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии). Вторая Российская конференция по экологической психологии: Тезисы (Москва, 12-14 апреля 2012 г.). – М., 2012.
31. Саранцев Г.И. Методическая система обучения предмету как объект исследования. // Педагогика, 2015. – № 2.– С. 30–36.

32. Система формирования учебной деятельности младших школьников/Вергелес Г.И., 3-е изд. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 168 с.
33. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М., 1984 – 225с.
34. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2013. – 230 с.
35. Стариченко Б.Е., Семенова И.Н. Определение дидактической среды для построения методов электронного обучения в современной образовательной парадигме / Информационные и коммуникационные технологии в образовании: сб. тр. 8-й Междунар. науч.- практ. конф. / ИРРО. – Екатеринбург. – 2014. – С. 130–131.
36. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. //Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Выпуск№ 3, том 3. 2012. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya#ixzz4gKq5ul17>.
37. Технология: программа. 5–8 классы/ авт. сост. А.Т. Тищенко, Н.В. Сеница. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 148 с.
38. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. (Стандарты второго поколения).
39. Финкельштейн, Э.Б. Факультет Э.Б. Финкельштейна: Лекция 1. Картина сознания и развивающая среда / Э.Б. Финкельштейн // Управление современной школой. Завуч. - 2012. - №6. - С.132-144.
40. Фролов, А. А. Идеи свободы и целесообразности в методологии педагогики А. С. Макаренко / А. А. Фролов // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 87–96.
41. Ходырева Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде: монография / Е. А. Ходырева. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 260с.
42. Хотунцев Ю.Л. Человек, технологии, окружающая среда / Ю.Л. Хотунцев. – М.: Устойчивый мир, 2013. – 224 с.
43. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразного образования: Научное издание. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. – 24 с. (Серия «Научная школа»)
44. Якиманская И.С. Школа как организация: применение метода фокус-группы для выявления проблем дидактической среды./ Якиманская И.С.- Известия Саратовского университета. Новая серия Акмеология образования. Психология развития. 2013. – Т.2.
45. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. – М.: Сентябрь, 2012. – 176 с.

## **7. Воспитание отношения к себе в раннем и дошкольном возрасте**

*В.А.Зобков*

### **Введение**

*Отношение к себе рассматривается нами как индивидуальное содержание человека, которое активно формируется на первых семи годах жизни ребёнка. Отношение к себе в структуре триединства отношения человека к жизнедеятельности на первом семилетнем этапе жизни ребёнка занимает доминирующую позицию, уступая в дальнейшем её отношению к деятельности и отношению к другим людям [2, 3].*

### **Индивидуальные характеристики отношения ребёнка к себе**

*Раннее и дошкольное детство – это возрастной период активного психического и поведенческого накопления ребёнком отношения к себе, к делу, к другим людям. Однако отметим, что этот возрастной этап выступает важнейшим периодом по формированию отношения к себе в триединстве отношения человека к жизнедеятельности: отношения к себе, отношения к деятельности, отношения к другим людям.*

Ребёнок, включаясь во взаимодействия и взаимоотношения с окружающей действительностью, формирует те объективно-психологические черты личности (аккуратность, любознательность, трудолюбие и др.), которые позволяют ему удовлетворять растущие потребности, быть в центре внимания, чувствовать себя «хозяином» конкретной ситуации. Объективно-психологические проявления ребёнка выступают первоосновой в формировании отношения его к себе и характеризуют его с индивидуальной стороны.

*Индивидуальные характеристики ребёнка, связанные с отношением к себе, начинают формироваться рано, постепенно и постоянно наполняясь личностно-деятельностными отношениями, которые задаёт конкретная социальная среда. Внешние воздействия, преломляясь через психодинамические и нейродинамические особенности ребёнка, формируют те «внутренние условия» (С.Л. Рубинштейн), которые впоследствии начинают управлять взаимодействиями и взаимоотношениями развивающегося человека в социальной среде [1, 2, 4, 5]. Нарушения в детском возрастном периоде активного формирования отношения к себе как индивиду, опираясь на нейродинамические особенности ребёнка, могут приводить к неустойчиво-агрессивным или аутичным формам поведения в семье, а в последующем в детском образовательном учреждении (ДОУ), в школе. Первые воспитательные воздействия на ребёнка и первые индивидуальные формы проявления отношений к себе ребёнок получает в семье. Формально на семье лежит основная доля ответствен-*



ности за развитие личности ребёнка, за становление и последующее развитие отношения к себе как индивидуального образования.

*Мы считаем, что первоначальное представление о себе ребёнок получает в период раннего детства (период от рождения ребёнка до трёх, трёх с половиной лет), которое можно назвать «колыбелью отношения к себе».*

*Плач младенца — это первооснова формирования, пусть и на бессознательном уровне, отношения к себе.* Плач ребёнка для родителей, особенно для мамы, - не предмет раздражения, а та форма общения, которая позволяет ребёнку рассказать маме, родителям о своих внутренних переживаниях, о том, что беспокоит его, о своей жизни. Это та форма общения, тот язык ребёнка, который позволяет ему взаимодействовать с родителями, удовлетворять свои потребности и управлять внешней действительностью.

*Отношение к себе, как индивидуальная форма жизнедеятельности человека, не есть величина постоянная. Это, скорее всего, величина постоянных наполнений и изменений, что говорит о его динамичности. Плач, улыбка, смех — это проявления отношения малыша к самому себе, а также к нам, к окружающей действительности. В жизни ребёнка нет мелочей, это жизнь, полная глубоких и ярких переживаний.* И в этой жизни не должна присутствовать злость, раздражение на малыша, сигнализирующие о нашей несправедливости. Заметим, что злость, раздражение, холодный критический взгляд на ребёнка способствуют возникновению различных физических и духовных комплексов, чреватых порой тяжёлыми последствиями. Любовь рождает в ребёнке ощущение защищённости, свободы. Ребёнок всегда внимателен к нам и чаще всего подражает нам как внешне, так и внутренне. Наше собственное поведение является самым мощным средством воздействия на ребёнка. Поэтому многие наши устремления, направленные на ребёнка, должны начинаться с внутренней работы, направленной на изменение собственного поведения.

Приведём один факт из жизни взаимодействия мамы и дочери, которой два с половиной года. Мама часто после выполнения определённых дел по дому глубоко вздыхала и говорила — «Боже мой». Через короткий промежуток времени родители отметили, что и дочь стала также глубоко вздыхать и что-то говорить, похожее на мамины слова.

*Наряду с быстрым овладением ребёнком формами поведения родителей, он (ребёнок) может проявлять и неведомо откуда взявшуюся требовательность и агрессивность.* Так, та же девочка плачет, требуя, чтобы ей вернули планшет, с которым она уже долго играла. Когда на плачущую девочку посмотрел дедушка и хотел сказать успокоительные слова, то она замахала на него ручками и пронзительно произнесла — «Уйди, уйди», а потом резко встала и побежала закрывать дверь комнаты, из которой смотрел дедушка на внука. После этого девочка успокоилась, переживая, видимо, успех от свершённого действия.

*Требовательность и агрессивность ребёнка во многом зависят от родительской позиции, связанной с физическим и духовным развитием ребёнка,*

*от которого происходит постепенное осознание успеха как проявления своего индивидуального Я.*

Важным моментом для становления отношения к себе в раннем детстве выступает этап преодоления гравитации, когда для ребёнка становится возможность стоять прямо и идти вперёд (переходный период от одного года к двум годам). Это значительное двигательно-волевое достижение, позволяющее ребёнку постигать себя и свои возможности, а также внешний мир, где имеют место взаимодействие между эмоционально-волевыми и двигательнопознавательными процессами растущего и развивающегося человека.

Для понимания себя и формирования позитивного отношения к себе на втором году жизни важно приучать ребёнка к выполнению физкультурно-оздоровительных упражнений, к пониманию и осмыслению границ поведения.

Осмысленность границ поведения ребёнка наблюдается к окончанию второго года жизни и более выражено проявляется на третьем году. Основной особенностью осознанности границ поведения и, можно говорить, формирующимся новообразованием ребёнка, является проявление аккуратности: аккуратности по отношению к себе, к выполняемым действиям, к другим людям: взрослым, детям. Родительская интуиция должна подсказывать им: «Не является ли аккуратность слишком педантичной, артистичной для ребёнка этого возраста? Не нарушает ли она изменения происходящие, в отношениях ребёнка, по-новому переживающего себя и своё окружение?». Заложённая у ребёнка аккуратность является начальной стадией развития саморегуляции поведения. Отсутствие у ребёнка данного возраста первоначальных форм аккуратности затрудняет в последующем развитие осмысленности границ поведения, мотивационно-организационных качеств/черт, к которым относятся дисциплинированность, организованность, ответственность, затрудняют социализацию ребёнка.

*На третьем году жизни, если в семье доминируют улыбка, любовь родителей друг к другу и малышу, то усиливается потребность ребёнка в поиске нового, закладываются основы любознательности как интеллектуального новообразования этого этапа возрастного развития и проявляемые в форме любопытства. Любопытство, как правило, ситуативно, интерес быстро возникает и угасает. Для того, чтобы ситуативное любопытство перешло в личностную стадию – любознательность - взрослым и, в первую очередь, родителям следует удовлетворять потребность ребёнка в поиске нового, вместе с ребёнком эмоционально переживать яркость увиденного, названного. Лишь бы в данном случае не было со стороны родителей формальности в переживаниях, которую ребёнок чувствует на подсознательном уровне, что тормозит развитие любознательности ребёнка.*

*Для третьего года жизни малыша характерно активное развитие речемыслительной деятельности. Игрушки, сказки, музыка, познавательные прогулки, игры, в которых имеет место правда жизни, а не притворство и сюсюканье, способствуют стимуляции и значительной степени развития головного мозга. На третьем году жизни ребёнок, которого взрослые хотят*

взять на руки, может сказать нет, он уже взрослый и тяжёлый. Этим высказыванием ребёнок подтверждает, что он в определённой степени осознаёт себя, своё индивидуальное Я. Мы склонны утверждать, что на третьем году жизни ребёнка активно формируется «чувство Жизни» и «чувство Мысли» (Р. Штайнер). Эти два чувства, актуализируемые «вовремя», способствуют гармоничному развитию ребёнка. Конечно, важно учитывать оптимальность, или иначе, меру двигательной активности ребёнка и меру его интеллектуальной загруженности. Перенапряжение в интеллектуальной и сенсомоторной сфере развивающегося малыша, вызываемое современным образом жизни, даёт позитивные результаты на первом и небольшом временном отрезке. На последующих возрастных этапах на длительное время может замедлиться физическое и интеллектуальное развитие.

*Четвёртый год жизни ребёнка, как правило, насыщен подвижными играми в домашних условиях, в ДОУ, игровыми ситуациями в помещении, во дворе, на улице и связан с накоплением им двигательного потенциала, через который он лучше познаёт себя и свои возможности.* В этот же возрастной период в значительной части в процессе игр, общения, трудовых действий закладываются основы нравственного воспитания, базирующегося на понимании ребёнком добра и зла. Через посредство этих нравственных категорий ребёнок также входит в мир познания себя, отношения к себе и другим людям. Добро и зло — это две взаимосвязанные нравственные категории, они относительны и условны. В самом ребёнке изначально заложены эти два нравственных начала. Ребёнок приучается понимать добро через те действия и поступки, которые взрослые и сверстники порой расценивают как зло по отношению к ним. С точки зрения ребёнка, то, что должно выглядеть добром, оборачивается для других в определённых случаях злом и приводит к нарушению взаимоотношений, к наказаниям ребёнка, к раскогласованию ребёнком понимания отношения к себе и к другим людям. В таких ситуациях родителям следует быть более тактичными в оценке действий и поведения ребёнка, выяснять побудительные причины поступка, действия и приучать ребёнка к анализу возможных последствий его действий по отношению к ситуации, к взаимоотношениям с другими людьми. Понимание ребёнком сущности своих поступков и действий, соотнесение её (сущности) с переживаниями добра или зла, активно влияют на становление нравственных основ развивающегося человека, на отношение к себе как взрослому человеку. Понимание сущности своих поступков и действий на данном возрастном этапе является также внутренним средством по развитию волевых характеристик ребёнка, в частности, настойчивости и целеустремлённости, решительности, с которыми тесно связана уверенность или неуверенность в своих возможностях.

*Пятый год жизни ребёнка связан с накоплением интеллектуального потенциала, который пополняется через сюжетно-ролевые игры, чтение сказок и другой доступной для детского понимания литературы, участие в интеллектуальных играх.* Дети пятилетнего возраста — это почемучки, для которых всё в мире интересно. Любознательность ребёнка, первоначально про-

явившись в двух-трёхлетнем возрасте, в пятилетнем возрасте становится доминирующим побудителем в познании окружающей действительности и самого себя и наряду с воображением выступает его личностным новообразованием. Любознательность, как личностное новообразование пятилетнего ребёнка, как важная стадия познавательного интереса на объективно-психологическом уровне проявляется как радость познания и стремление расширить свои знания и умения, как непосредственная мудрость. Можно также говорить о том, что пятилетний возраст – это возраст детской непосредственной мудрости. Именно детская непосредственность позволяет ребёнку выйти из реальной действительности и по-своему взглянуть на себя, на окружающий мир и дать свою непредсказуемую для взрослого мира оценку и суждение о происходящем. В этом случае родителям, взрослым следует быть внимательными и позитивно настроенными к высказываниям и суждениям детей. Такая позиция будет выступать стимулом к дальнейшему интеллектуальному и творческому развитию ребёнка. Родителям ребёнка следует обращать внимание на проявления аккуратности в делах, поступках, которая в структуре мотивационно-организационных качеств/черт выступает ведущим образованием.

*В возрастном развитии шестилетнего ребёнка вновь на доминирующую позицию выходит поведенческо-волевая составляющая личности ребёнка. В этот возрастной период происходит активное формирование трудолюбия, организованности, что явится важными качествами/чертами, влияющими на подготовку к школьному обучению, а в последующем – успешности школьного обучения.* Трудолюбие и организованность активно формируются и в последующем закрепляются как качества/черты личности в процессе занятий шестилетних детей в спортивных секциях, кружках Дома творчества юных, школах творчества под руководством значимых для них взрослых – опытных специалистов-профессионалов. Следует указать на то, чтобы занятия в секциях, кружках, школах ребёнок посещал по собственному желанию, с охотой. Если занятия навязаны родителями ребёнку и у него в течение длительного времени не формируется эмоционально-позитивный отклик на посещение занятий, то, вероятно, говорить о позитивном влиянии именно этих занятий на формирование трудолюбия и организованности не следует.

*Опираясь на наши наблюдения, а также на результаты психолого-педагогических исследований, мы делаем обобщающее заключение о том, что нечётные годы жизни ребёнка связаны с когнитивно-интеллектуальным накоплением, а чётные – с накоплением двигательного-волевого потенциала человека.*

В данном случае можно построить психологическую модель-цепочку, в которой в нечётные года жизни ребёнка доминируют когнитивно-интеллектуальные составляющие психического развития, а в чётные года жизни – поведенческо-волевые. Эмоциональная составляющая психического развития выступает в данном случае своеобразным мотивационным «костром», активизирует когнитивно-интеллектуальные и поведенческо-волевые составляющие психического развития ребёнка, вызывает и поддерживает у

него определённое аффективное состояние, облегчающее или затрудняющее принятие им других психологических влияний, побуждает к постоянному накоплению названных потенциалов личности ребёнка (см. рисунок).

*Когнитивно-интеллектуальный, поведенческо-волевой и эмоциональный потенциалы ребенка, формируясь, наполняются в дальнейшей жизнедеятельности новым содержанием и проявляются в жизни развивающегося человека через мотивацию и самооценку, совокупность качеств/черт личности человека.*

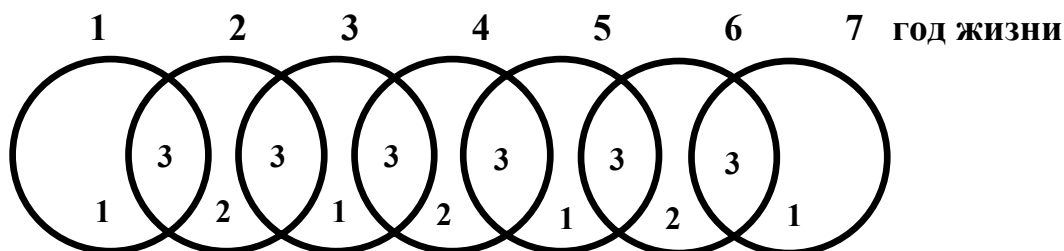


Рисунок. Модель-цепочка психического развития когнитивно-интеллектуального и поведенческо-волевого потенциалов личности ребенка на первом его семилетии

Примечание: 1 – когнитивно-интеллектуальный потенциал личности ребенка; 2 – поведенческо-волевой потенциал личности ребенка; 3 – эмоциональная составляющая психического развития ребенка.

### ***Заключение***

*Жизнь — это сложный процесс формирования себя как индивида, личности, субъекта, в котором имеют место проявления отношений к себе, к деятельности (к делу), к другим людям.*

Отношение к себе, как индивидуальная форма проявлений человека в жизни, активно формируется в первые семь лет жизни ребёнка.

Опираясь на наши наблюдения, а также на результаты психолого-педагогических исследований, сделано обобщающее заключение о том, что нечётные годы жизни раннего и дошкольного возраста связаны с когнитивно-интеллектуальным накоплением, а чётные — с накоплением двигательного потенциала человека (см. рис. 1). Эмоциональная составляющая психического развития пронизывает когнитивно-интеллектуальный и поведенческо-волевой компоненты (потенциалы) личности ребёнка, формируя тем самым эмоциональную регуляцию поведения или – иначе – эмоциональный интеллект ребёнка.

*Отношение к себе, занимая доминирующую позицию в структуре триединства отношений в раннем и дошкольном детстве, на последующих этапах психического и возрастного развития уступает доминирующую позицию в структурной организации жизнедеятельности вначале отношению к деятельности, а потом – отношению к другим людям, влияя на форму и содержание отношения человека к деятельности, к другим людям.*

## *Литература:*

1. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. – Владимир – Санкт-Петербург: ВлГУ, 2013. – 320 с.
2. Зобков В.А. Личность и деятельность в теории В.Н. Мясищева // Психологический журнал. – 2013. – Т.34. – №4. – С. 16-29.
3. Зобков В.А. Генезис отношения человека к жизнедеятельности. – Владимир: Транзит – Икс, 2016. – 97 с.
4. Субetto А.И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке: монография. – СПб.: Астерион, 2015. – 190 с.
5. Фетискин Н.П., Миронова Т.И. Социально-психологическая диагностика личности и группы: Психодиагностический практикум. – Кострома: КГУ им Н.А. Некрасова, 2001. – 103 с.

*Научное издание*

## **НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Том седьмой: Столетняя годовщина Великой Октябрьской социалистической революции и Год Экологии в 2017 году как стимулы развития ноосферной парадигмы образования, науки и экономики как базового условия стратегии России в XXI веке**

*На основе материалов VII Международной научно-практической конференции «Ноосферное образование в евразийском пространстве», состоявшейся в Смольном институте РАО (Санкт-Петербург) 7–8 декабря 2017 года*

*Коллективная научная монография*

Книга 1

Под научной редакцией Заслуженного деятеля науки РФ  
профессора Субетто Александра Ивановича и  
Гранд-доктора философии, кандидата технических наук  
Иманова Гейдара Мамедовича

Эл. набор – Бодровой О.А.

ЦНИТ «АСТЕРИОН»

Заказ № 170. Подписано в печать 30.11.2017 г. Бумага офсетная.

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Объем 20,5 п.л. Тираж 500 экз.

Санкт-Петербург, 191015, а/я 83, тел./факс (812) 685-73-00, 970-35-70

E-mail: [asterion@asterion.ru](mailto:asterion@asterion.ru)