

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Институт образования взрослых**

**М. П. БАРБОЛИН**

**МЕТОДОЛОГИЯ  
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**2-е издание**

Санкт-Петербург  
2016

УДК 141  
ББК 87+74.560  
Б 24

**М. П. Барболин**

**Методология инновационного развития образования.** – СПб.:  
2-издание. – СПб.: ИД «Петрополис», 2016. – 506 с.

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
ГНУ «Институт образования взрослых РАО»

*Рецензенты:*

БАТАРШЕВ Анатолий Васильевич, д. п. н., профессор (Инсти-  
тут пед. образования РАО),

ГАГИН Юрий Александрович, д. п. н., профессор (ИОВ РАО),

ЗАЙЦЕВ Георгий Кирович, д. п. н., профессор (ИОВ РАО),

СМИРНОВ Петр Иванович, д. философ. н. (СПбГУ).

В книге раскрывается методология инновационного развития теории и практики образования на **основе** концепции онтоантропосоциогенеза человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы. С позиций новой мировоззренческой модели, рассматривающей Мир одновременно как пространство и как процесс, системы фундаментальных законов развития и организации единой организации жизни строится организационно-генетическая модель инновационного развития человека в условиях развивающейся системы непрерывного образования как последовательности качественно меняющихся жизненных пространств.

Книга адресована научным работникам, педагогам и всем тем, кого интересуют проблемы образования, самообразования и саморазвития.

ISBN 978-5-9676-0174-0

© Барболин М. П., 2016.

© ИД «Петрополис», 2016.

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	9
ВВЕДЕНИЕ.....	11
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ.....	14
1.1. Методологическая концепция научного исследования и проектирования инновационного развития образо- вательных систем.....	14
1.2. Фундаментализация научной теории.....	35
1.2.1. Понятие фундаментальности научной теории.....	35
1.2.2. Познание как перенос знаний на уровне сущности и инструмент формирования единой гармонии жиз- ни человека, общества и природы.....	37
1.2.3. Механизмы проявления сущности и формирования явлений (в разнокачественных жизненных про- странствах).....	38
1.2.4. Понятие об инновационной сущности развития и управления качеством жизни. Границы качества и мера жизни.....	39
1.2.5. Метасистемная логика научного познания единой ор- ганизации жизни Человека, Общества и Природы.....	41
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНО- ГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	45
2.1. Личность, образование и общество как единая систе- ма подготовки человека к жизни в современных со- циально-экономических и природных условиях. Про- блема построения методологической системы цело- стного развития и образования взрослого человека....	45
2.2. Научно-исторические предпосылки построения ме- тодологической системы целостного развития и обра- зования человека.....	51

2.2.1. Системологический анализ истории развития теории образования взрослых.....	51
2.2.2. Научные предпосылки целостного подхода к изучению человека.....	69
2.3. Единая организации жизни Человека, Общества и Природы как мировоззренческая модель целостного развития человека.....	91
2.3.1. Структурно-логические основания единой организации жизни Человека, Общества и Природы.....	92
2.3.2. Фундаментальные понятия единой организации жизни..	98
2.3.3. Фундаментальные категории и законы единой организации жизни Человека, Общества и Природы.....	102
2.4. Онтоантросоциогенез как проявление и развитие единой организации жизни Человека, Общества и Природы в целостном процессе эволюции человека. Интегральная онтоантросоциогенетическая типология человека. Фундаментальные законы развития жизни..	108
2.5. Развитие и образование человека в структуре жизненного цикла. Многомерное пространство развития человека.....	122
2.6. Осмысление современных тенденций развития образования в свете закона онтоантросоциогенеза.....	130
2.7. Онтоантросоциогенетическая концепция целостного развития человека.....	138

ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ... 161

3.1. Онтоантросоциогенетическая концепция построения системы образования на протяжении жизни.....	161
3.2. Системологические основания построения социальных моделей развития и образования.....	195
3.2.1. Образ как универсальная форма единой организации жизни Человека, Общества, Природы и целостного развития человека.....	195

3.2.2. Критерии и признаки взрослости и социальной зрелости.....	204
3.3. Основы формирования системы целей образования взрослых.....	208
3.3.1. Онтоантросоциогенез, социальный статус и социальное положение как методологическая основа формирования и развития целей образования взрослых.....	208
3.3.2. Необходимое условие успешного образования взрослых.....	209
3.3.3. Фундаментальные и нравственные законы как средство оборачивания целей образования взрослых.....	209
3.4. Методологические ориентиры моделирования содержания образования взрослых в контексте современных глубинных тенденций развития образования и социально-экономических условий России.....	216
3.4.1. Философский аспект.....	216
3.4.1.1. Философский анализ современных тенденций развития научного знания.....	216
3.4.1.2. Внутренние механизмы оборачивания жизненного капитала человека.....	222
3.4.1.3. Философское понимание степени совершенства человека.....	230
3.4.1.4. Философский смысл процесса образования взрослых. Философский смысл жизни как ядро философского содержания образования взрослого человека. Состав и структура философского компонента содержания непрерывного образования.....	234
3.4.1.5. Философия осознания процесса развития жизненного опыта. Основы формирования мировоззрения взрослого человека. Фундаментальные законы. Модель устойчивого развития жизни.....	240
3.4.2. Идеологический аспект.....	247
3.4.2.1. Фундаментальные и нравственные основы формирования идеологии как стратегии жизни.....	247

3.4.2.2. <i>Характеристика основ содержания идеологии непрерывного образования взрослых.....</i>	250
3.4.2.3. <i>Методологические основания формирования стратегии развития жизни. Основы формирования идеологии жизни взрослого человека. Модель устойчивого развития человека и общества.....</i>	257
3.4.2.4. <i>Генеральное направление процесса социального развития человека и общества. Исторический опыт как (генератор и) гарант разумного устойчивого процесса социального развития человека и общества.....</i>	266
3.4.3. <i>Методологический аспект.....</i>	268
3.4.3.1. <i>Методология в свете современных тенденций развития образования.....</i>	268
3.4.3.2. <i>Основы формирования методологического компонента содержания образования взрослых.....</i>	270
3.5. <i>Методологические основы построения технологии развития и образования человека. Единый алгоритм познания и социального поведения человека.....</i>	274

ГЛАВА 4. СИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ.....	280
4.1. <i>Концепция моделирования образовательных пространств. Образование как генетическое генерирующее ядро организации жизни человека и общества. Обобщенная модель организации жизни образовательных пространств .....</i>	280
4.2. <i>Состав и структура базового пространства целостного развития и образования взрослого человека.....</i>	287
4.2.1. <i>Структурно-логическая организация непрерывного процесса целостного развития человека.....</i>	287
4.2.2. <i>Семья как корневое пространство целостного развития человека в единой организации Человека, Общества и Природы.....</i>	291

4.2.3	<i>Обучение как воспроизводство процесса жизнедеятельности в новом пространстве общественной жизни.....</i>	292
4.2.4.	<i>Воспитание как осмысление опыта единой организации жизни Человека, Общества и Природы.....</i>	295
4.2.5.	<i>Самоидентификация как осознание опыта единого образа жизни Человека, Общества и Природы.....</i>	299
4.2.6.	<i>Профессиональная подготовка как средство обращения жизненного процесса и как ключевое звено развития единой организации жизни Человека, Общества и Природы.....</i>	309
4.2.7.	<i>Профессиональная адаптация как процесс опережающего развития созидательной деятельности в едином пространстве жизни Человека, Общества и Природы.....</i>	313
4.2.8.	<i>Профессиональное становление как процесс опережающего развития общественных отношений в единой организации жизни Человека, Общества и Природы .....</i>	315
4.2.9.	<i>Общественно-природная идентификация как заключительное звено образовательного процесса и превращения человека в генетическое генерирующее ядро единой организации жизни Человека, Общества и Природы.....</i>	317
4.2.10.	<i>Организация управленческого аппарата обеспечивающего непрерывный процесс целостного развития человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы.....</i>	320
4.3.	<i>Типология, классификация, дифференциация и изменимость образовательного пространства.....</i>	321
4.4.	<i>Системная логика развития образовательных моделей в структуре жизненного цикла человека как основа построения непрерывного образовательного процесса на протяжении жизни.....</i>	326

ГЛАВА 5. БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	334
5.1. Социально-педагогическая модель пространства семейного воспитания как генетического и генерирующего ядра устойчивого развития человека и общества...	334
5.2. Методологическая система формирования инновационного поведения человека.....	348
5.3. Онтологическая модель инновационного развития образовательных систем.....	365
5.4. Методологическая система построения единой теории инновационного развития образования.....	388
ГЛАВА 6. МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	408
6.1.Обобщенная модель опытно-экспериментальной работы.....	408
6.2. Общая характеристика опытно-экспериментальной работы и внедрения результатов исследования.....	410
6.3. Содержание и методика опытно-экспериментального исследования.....	421
6.4. Основные результаты экспериментального исследования моделей организации учебного процесса.....	430
6.5.Основные результаты опытно-экспериментальной работы и внедрения в практику организационно-педагогических моделей образовательных систем.....	451
ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ (ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ).....	455
БИБЛИОГРАФИЯ.....	467



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Изложение основ методологии образования взрослых предполагает освещение фундаментальных вопросов построения и функционирования научно обоснованных моделей образования взрослых. Главный смысл и значение научной модели заключается в осмыслении, осознании и продуктивном использовании знаний, интуитивно или опытным путем получаемых из окружающего мира. Так развивается наука. Например, физики-теоретики, астрономы, химики и ученые других областей осмысливают, осознают эксперименты и наблюдения в рамках теоретических моделей и затем включают их в пространство потенциальной осуществимости, т. е. в область возможной практической реализации этих моделей.

В. И. Вернадский и А. Л. Чижевский высказывали свои гипотезы относительно пространства Космоса, опираясь частично на опыт, наблюдения, а частично на свои внутренние *ощущения*, А. И. Субетто, Г. А. Рябинин и другие ученые сделали попытку *осмыслить*, выявить заложенные в высказанных положениях смыслы. Подобно тому, как наука пытается проникнуть в тайны жизни, так образование пытается проникнуть сначала в тайны научного знания и, уже посредством его, проникнуть в тайны жизни Человека, Общества и Природы.

Пространство жизни Человека, Общества и Природы является для человека пространством потенциальной осуществимости его внутреннего потенциала, генетически заложенных возможностей, жизненных потребностей, смыслов жизни, интересов и т. д.

В истории науки много примеров единой классификации наук. Однако общепризнанной классификации до сих пор не существует, поскольку отсутствует единое основание разбиения знания на классы. Наш современник Г. Е. Скворцов сформулировал, опираясь на разные источники знаний и интуицию, девять групп законов. Однако приведенные классы законов не имеют единой органической и тем более генетической основы. И потому не ясно в каком отношении они находятся друг к другу, каким образом они связаны между собой, как взаимодействуют в едином пространстве жизни Природы.

В книге Золотых правил Востока содержатся правила-указания, регламентирующие поведение человека. Однако на уровне современного знания применяющему их хочется знать причины, смысл,

внутренние и внешние механизмы, результаты и другие характеристики сущности, содержания и применения этих правил.

Аналогично настало время осознать сущность медитаций, религий, наконец, неопознанных природных явлений и других потаенных феноменов Человеческой жизни, жизни Природы и жизни Космоса.

Все эти проблемы – назревшие проблемы сегодняшнего дня. Решение их пытаются найти широкие массы населения, которые самостоятельно или в специально организованных социальных институтах образования, разными методами пытаются понять истинный смысл жизни, осмыслить и осознать современные формы и тенденции развития жизненных процессов.

Решение многих из подобных проблем может быть найдено в рамках модели единой организации жизни Человека, Общества, Природы (Земли) Космоса.

В предлагаемой работе делается попытка осмысления и осознания процесса образования взрослого человека с позиций единой организации жизни Человека, Общества и Природы и на этой основе сформировать у читателя **представление об образовании как единой методологической системе целостного устойчивого опережающего развития человека и общества и природы.**

## ВВЕДЕНИЕ

Стало почти общепризнанным считать, что методологической основой любых научных исследований является философия. Поэтому начнем именно с нее, ее места и роли в познании человеком реальности и использовании результатов такого познания в практике. Если принять, что философия – это способ, средство и т.п. проникновения в тайны бытия, то ее сущность и особенно философии образования сосредоточена во фразе нашего современника, ректора Духовной Академии в Санкт-Петербурге Сорокина: «Образование есть осознание образа Бога в себе».

Подобные мысли высказывались и ранее. Например, ректор Казанской Духовной Академии В. И. Несмелов еще в начале прошлого века писал, что вера в Бога в наиболее совершенном виде есть совершенствование человека на пути «Богopodobия». Если вспомнить фразу о том, что Бог в нас, то данная мысль становится близкой к предыдущей, отличаясь от нее отсутствием указания на наличие осознания собственной божественной сущности. Однако В. И. Несмелов явно указывает на необходимость организации не только внутренней душевной и духовной жизни, но и на необходимость осуществления внешней материальной жизни в соответствии с образом Бога, которая является *вершиной* осуществления религии.

Александр Корольков, профессор С-Петербургского университета им. А. И. Герцена считает, что «Образование – это движение к образу Божию».

У А. Королькова речь идет о внешнем культурологическом образе человека, у Сорокина – о внутреннем. У В. И. Несмелова внутренний и внешний своеобразным религиозно-философским образом соединены.

В наиболее полном понимании, говоря об образовании, необходимо соединять внешнее и внутреннее, наполнив их собственным поведением (о котором говорит Несмелов) и дополнив их процессом и результатом осознания и деятельности. Осознания Божественного единства внутреннего, внешнего и Божественного образа жизни человека как во внутреннем, так и во внешнем жизненных пространствах, являющихся частями единого целого. Психологическую основу такого соединения можно увидеть в трудах Б. Г. Ананьева, который указывает на связь чувственно-образного, логического и предметно-действенного (как он пишет «практического») мышления.

*Все это говорит о том, что **философский смысл образования** – в формировании осознаваемого образа жизни человека на основе осознанного проникновения в тайны человеческой жизни, тайны общественной жизни и тайны жизни Вселенной.*

Но философия в традиционном ее понимании призвана формировать образ жизни в сознании человека и лишь на уровне смысла, возможно, – сущности, в лучшем случае – на уровне обобщенного представления. Сформированный в сознании образ должен применяться на практике. Возможно непосредственное применение философских рассуждений на практике. Тогда мы имеем дело с **прикладной философией**. **Философский смысл прикладной философии** в указании и раскрытии путей применения философских знаний на практике, а применительно к прикладной философии образования – в решении проблем образования.

Однако области применения могут и должны иметь собственный язык. Язык применений – это упорядоченные модели, законы, принципы, алгоритмы. И если формируется соответствующий самостоятельный язык описания реальных тайн бытия (а именно, их организации жизни), обеспечивающий использование всех существующих видов знаний на практике, то мы имеем дело с **методологией как наукой организации жизни**.

Методология в традиционном ее понимании использует язык моделей, ориентированный на организацию преимущественно внешнего образа жизни человека, его поведения. Однако язык может быть и иным – языком непосредственной жизни человека, обеспечивающего непосредственное проникновение человека в тайны бытия, пребывание там и формирование таким способом образа его жизни с последующим переносом (сознательно или бессознательно) в окружающую среду. Если в организационном плане сформированным образом жизни человек пользуется бессознательно, на интуитивном уровне, в частности, во внешней среде, то мы имеем дело с практической философией (жизни этого человека). Если же у него на уровне сознания наряду с философским пониманием тайн бытия сформировался и методологический инструментарий организации жизни, то мы имеем дело с **единством практической философии и практической методологии**, соответственно, в познании или в практике жизни (в зависимости от того, идет процесс познания или реальной практической жизни).

**Образование взрослых**, в идеале, должно служить ориентиром образования всех уровней, а в **конечном итоге**, оно должно **обучать практической методологии** на основе (как на фундаменте) практической философии.

Вместе с тем, не смотря на выделяемые три составные части философского знания, в реальности они существуют в органическом единстве, целесообразно говорить лишь о смещении акцентов, поэтому и в контексте развертывания содержания книги такое разделение не делается, иногда, где это особенно важно, особо отмечается (акцентируется внимание читателя) о каком виде знания идет речь.

Как справедливо замечают философы, *«Гносеология претерпевает онтологический разворот, сознание онтологизируется, входя в бытие и превращая его в со-бытие»* (Выделено мной – М. Б.)<sup>1</sup>. Другими словами, сознание человека все глубже проникает в объективную реальность, все больше влияет на нее и все больше и эффективнее управляет ею, заставляя работать на свое собственное бытие. По сути, идет процесс подчинения бытия человеческому Разуму. На первый взгляд, так и должно быть. Но в этом-то и кроется опасность «кризиса жизни» общества. Прежде чем управлять общественным бытием на уровне сущности, необходимо *познать эту сущность на уровне сущности собственного бытия*, затем спрогнозировать на уровне осознаваемой сущности собственного бытия ее развитие и только затем на этой основе переносить ее в бытие общественное.

*В соответствии с этой логикой, осознав образ бытия, образ этого бытия в себе и, наконец, себя в бытии* возникает необходимость его проявить, опредметить, и в соответствии с этим образом организовать жизненный процесс. Но это уже не философия, а методология. *Методология – наука об организации жизни*. При этом организацию жизни можно понимать узко – как субъективную личностно-общественную организацию, но можно и имеет смысл понимать ее более широко, включив в понятие организации и объективно существующую организацию жизни. И тогда *методология – наука, изучающая наиболее общие законы организации жизни и занимающаяся построением наиболее общих моделей организации жизни*. И в этом смысле *методология включает в себя и философию*.

---

<sup>1</sup> Петрова Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства: Сб. статей / Под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 182.

Образование есть самостоятельное социальное пространство (говорят, сфера), являющееся подпространством пространства общественной жизни. С учетом этого **методологию образования** можно определить как *науку об организации системы образовательных пространств, обеспечивающих целостное непрерывное развитие человека в структуре единой организации жизни Человека, Общества и Природы.*

В соответствии с таким пониманием **объектом исследования** методологии образования является образ единой организации жизни человека, общества и природы, как на уровне объективно существующего бытия, формируемого в сознании обучающегося, так и на уровне построения, развития и применения соответствующего методологического аппарата субъективно моделируемого образа жизни бытия. В рамках такого понимания методологии можно дать следующее определение образования.

**Образование** – это формирование природосообразного (естественного) образа (жизни) человека и общества на основе единства и взаимодействия внутреннего и внешнего жизненных пространств в условиях единой организации жизни человека, общества и природы, посредством **воспроизводства его человеческой сущности.**

При таком понимании образования результатом и критерием его эффективности должна служить *природная идентичность, а в идеале – природосообразное на основе разума становление человека как субъекта жизнедеятельности творца (в) единой организации жизни Человека, Общества и Природы.* А, поскольку, как отмечалось выше, в методологии речь идет о природосообразности и творчестве **на уровне сущности**, то такое образование по отношению к общественной организации жизни будет **опережающим, инновационным и обеспечивающим устойчивое развитие** единой организации жизни Человека, Общества и Природы, выступая одновременно **генетическим и генерирующим ядром** такого развития.

# ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

## 1. Методологическая концепция научного исследования и проектирования инновационного развития образовательных систем

Стоящая перед страной задача инновационного развития экономики автоматически повлекла за собой задачу формирования инновационного поведения человека. В свою очередь инновационное поведение человека в условиях инновационного развития общества требует качественно нового образа жизни, ориентированного на получение качественно нового продукта и владения соответствующими интеллектуальными технологиями, которые закладываются и формируются в системе образования.

Но для того, чтобы эта задача эффективно решалась в системе образования, сама система образования должна встать на путь инновационного развития, реализацию которого, не случайно говорят – **осуществление (проявление сущности)**, сначала необходимо познать на уровне сущности теоретических, прикладных и реальных систем, обеспечивающей (сущности) в соответствии с общей логикой научного познания циклическое их развитие во взаимной связи и взаимообусловленности.

Выявление сущности инновационного развития откроет механизм поступательного развития системы образования посредством перевода ее с одного уровня на другой – качественно более высокий уровень, что позволит ей стать генератором качественно нового образа жизни обучающегося.

Ключевым звеном инновационного процесса развития является его сущность. Выявление сущности инновационного развития откроет механизм поступательного развития системы научного знания посредством перевода с одного уровня на другой – качественно более высокий уровень. А благодаря выявлению сущности взаимосвязи теоретических, прикладных и реальных систем в процессе их циклического развития появится механизм генерирования инновационного развития образа жизни человека и общества, а в системе образования – формирования инновационного поведения человека<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Барболин М. П. Фундаментальные основы инновационного поведения человека // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2008, № 2 (38), с. 182-189

Построение качественно новых как теоретических, так и реальных систем обычно начинают с концепций. «Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки к.-л. предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет и др., руководящая идея для их систематического освещения. Термин «К.» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в науч., художеств., технич., политич., и др. видах деятельности» (БСЭ). В современных изданиях, как показывает анализ, определение концепции по сути не изменилось. Практически из слова в слово повторяется в современных изданиях, например, приведенное определение концепции в Российском энциклопедическом словаре<sup>3</sup>. Тот же смысл содержится в определении концепта в Философском словаре<sup>4</sup>.

Такое понимание концепции выражает лишь субъективные взгляды авторов и не указывает на объективную сторону как ни процесса, ни результата ни возникновения концепции, так ни процесса, ни результата ее реализации.

Полноценная концепция образования должна быть ориентирована в будущее, рассматривать с позиций современного состояния научного знания перспективы развития научно-педагогического знания, процесса познания и практики образования человека. Логика развертывания систем научного знания включает три основные ступени: концепции, парадигмы, качественно новые модели научного знания. Выявление сущности инновационного развития строится в русле этой логики и представляет собой основные положения развития педагогического знания на разных уровнях его развертывания. Предлагаемая концепция сущности инновационного развития образовательных систем носит методологический характер. Вслед за философами под «методологической концепцией мы будем иметь в виду философскую теорию, описывающую структуру научного знания, его изменение и развитие и общие методы познания, используемые учеными»<sup>5</sup>. При этом мы придерживаемся, как раньше говорили, основного принципа диалектики, а теперь можно сказать – генетического принципа развития, суть которого в том, что «...каждая новая кон-

---

<sup>3</sup> Большая Российская энциклопедия // Гл. ред. А. П. Прохоров. М., Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2001

<sup>4</sup> Философский словарь // Под ред. И. Т. Фролова. Изд. Седьмое перераб. доп., М. Изд «Республика», 2001

<sup>5</sup> Материалистическая диалектика как общая теория развития. Т. 3. – М.: «Наука», 1985. – С. 281.



цепция возникает и развивается в среде, созданной ее предшественниками»<sup>6</sup> с той добавкой, что возникает в результате организации и в форме определенного гена, обладающего генетическим потенциалом воспроизводства жизненного процесса.

Цель концепции заключается в том, чтобы на уровне основных идей и методологических ориентиров раскрыть перспективы построения *методологической модели развития, в частности перевода* научно-педагогического знания, процесса познания и практики образования на качественно новый уровень развития – инновационный.

В современной педагогической теории часто используется так называемый парадигмальный подход не только к построению моделей научного знания, но и к процессу познания и описанию и моделированию реальной практики. Поэтому построение концепции естественно начать с анализа парадигм, их понятия, классификации и выяснения структуры теоретических моделей в педагогическом знании.

Анализируя итоги прошедшей пятой ежегодной Всероссийской конференции по методологии образования, В. В. Краевский и Е. В. Бережнова пишут: «Осуществляя «право» на собственное толкование, некоторые авторы выделяют парадигмы: формирующую и гуманистическую, личностно-ориентированную и духовно-ориентированную, научно-технократическую, гуманитарную и эзотерическую, авторитарную, манипулятивную и поддерживающую, традиционно-развивающую, рационалистическую, духовную и светскую, педагогическую, андрагогическую, акмеологическую, коммуникативную, когнитивную, полифоническую и др.»<sup>7</sup>

При таком подходе конкретная специфика научной деятельности, с одной стороны, и практической деятельности – с другой, не учитывается, а поэтому не принимаются во внимание именно особенности объекта, которым в педагогике является особый вид практической деятельности, происходит подмена анализа способов формирования представления об объекте анализом самого объекта. Итак, поменяли принятое в науке определение парадигмы на собственное, но суть осталась – опасение опоздать с употреблением сравнительно свежего научного слова, хотя не нового, но раньше в этом смысле не звучавшего»<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Там же. С. 282.

<sup>7</sup> Бережнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. – 2007, № 1.– С. 26.

<sup>8</sup> Там же. С. 26-27.

Педагогике как модели современного научного знания присущи значительные *недостатки*. Она до сих пор не имеет собственных законов. Исследования опираются преимущественно на практику (практически единственным критерием истинности считается эксперимент, дающий результат, как правило, лишь в условиях эксперимента, а не реальной жизни образовательной системы), отсутствуют связи между разнокачественными концепциями, идеями, подходами.

Вместе с тем даже поверхностный взгляд на различные концептуальные походы в построении педагогических моделей обнаруживает, что например, ценностно-ориентированный (или ценностный) личностно-ориентированный, предметно-деятельностный, коммуникативный, компетентностный и т.п. подходы – это звенья одной цепи, и один без другого не существуют в реальной практике, а значит, и не могут в теоретическом исследовании рассматриваться автономно (игнорируя и не рассматривая внешние связи) и уж тем более выступать как научные парадигмы. Другие подходы, например такие, как эзотерический, синергетический, системный, организмический – это тоже звенья одной цепи, но по отношению к первому типу подходов образуют пласт теории более высокого уровня общности. Это – *общенаучный*, если не сказать, общеметодологический уровень. Поэтому, если внутренним содержанием второго (из названных) уровня не является содержание первого уровня, то содержательное ядро второго уровня пусто. Внутренним содержанием такого рода теоретических моделей должны служить компоненты содержания педагогического знания, а вот характер, уровень, качество представления этих компонентов, отношений и связей между ними будут отличаться спецификой этих подходов.

Обозначенные два уровня в смысле конкретности и обобщенности в рамках модели научного познания являются крайними. Первый – достаточно конкретный, и он отражает специфику содержания объектной области. Второй – достаточно общий. Он устанавливает связь и преемственность области педагогического знания с общенаучным знанием.

Между этими двумя уровнями существует целый ряд других уровней, также представляющих достаточно большой объем качественно отличающихся, но сопоставимых и даже взаимосвязанных подходов, например, этнонациональный, социокультурный, поликультурный и т. п.

Широко употребляемые такие подходы, как аксиологический, праксиологический, когнитивный, акмеологический и т. п., также не являются собственно педагогическими. По отношению к ним педагогическая теория и практика является областью их системного (не путать с системообразующим) применения и реализации. Относятся они к разным отраслям познания человека, в первую очередь к психологии, в наиболее общем понимании – к целостному изучению человека на уровне философии, методологии и др. Они могут служить лишь научной основой построения педагогических моделей, подобно общенаучному уровню, только с другой стороны – со стороны человека.

С позиций методологии важно понимать, что все такого рода подходы, сущность которых находится за пределами сферы педагогики, в случае их применения (когда это констатируется в исследовании) должны быть реализованы в каждой компоненте педагогической модели. Это положение носит общеметодологический характер и относится ко всем другим моделям научного знания, обладающим иерархической структурой.

Такое методологическое исследование, будучи продолженным, даст *методологическую полилатерально-иерархическую модель современного педагогического знания*, в структуре которого явно просматриваются три уровня моделей.

*Первый уровень* – прикладной уровень (методический).

*Второй уровень* – уровень теоретических моделей педагогического знания (общепедагогический).

*Третий уровень* – уровень методологических моделей педагогического знания.

При этом каждый уровень более высокого порядка включает в себя более низкие – предшествующие уровни. (При таком структурировании систем становится понятно, почему учеными-педагогами выделяются разнокачественные парадигмы – научные, прикладные и т. п.<sup>9</sup>

В связи с возникшей проблемой использования в педагогике парадигм естественно обратиться к общему понятию парадигмы и выяснить, насколько может парадигмальный подход обеспечить процесс развития науки вообще и педагогической науки – в особенности и обозначенной билатерально-иерархической модели – в частности.

---

<sup>9</sup> См. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. – 2007, № 1. – С. 22-28.

Анализ понятия, сущности и имеющихся описаний парадигмы как некоего феномена показывает, что парадигмальный подход:

– дискретен и мало соответствует идеям диалектического или генетического и даже синергетического подходов;

– не обеспечивает выхода за ее пределы, а значит, не может служить средством моделирования опережающего образования, чего требуют современный уровень развития научного и общественного прогресса и роли образования в развитии науки и общества;

– так, как его рассматривает Т. Кун, не предусматривает поступательного движения в научном познании, ученый должен лишь поверить в новую парадигму и, «принятие решения такого типа может быть основано только на вере»<sup>10</sup>.

– детерминируя характер явлений, даже предполагая наличие законов, не решает проблемы сущности и перехода от сущности одного порядка к сущности другого порядка, обеспечивающей более высокий уровень истинности знаний и адекватности теоретических моделей<sup>11</sup>; «...оказывается неясным, чем руководствуется ученый, отказываясь от одной парадигмы в пользу другой. Сам Кун объясняет этот переход как чисто социально-психологический феномен»<sup>12</sup>.

В совокупности сказанное означает, что парадигма: 1) не обеспечивает фундаментальности педагогической теории, 2) качественных переходов между моделями знания, познания и другими компонентами теории в процессе ее развития и, значит, 3) не обеспечивает развития теорий. В то же время для развития обозначенной выше системы педагогического знания необходимыми условиями являются взаимодействие между разноуровневыми моделями, их качественное изменение и переход на уровне сущности от одной модели к другой. А главный негативный результат этих недостатков, что признает и сам Т. Кун, – отсутствие непрерывного движения к истине<sup>13</sup>.

Все это говорит о том, что *парадигмальный подход является весьма ограниченным методом построения научных теорий и на современном уровне научного знания себя исчерпал*. Он не в состоянии обеспечить непрерывно развивающийся процесс развития научного знания на пути движения (приближения) его к истине, к адекватности научных моделей изучаемому объекту.

---

<sup>10</sup> Кун Т. Структура научных революций. – М., 2000.

<sup>11</sup> См. Дугин А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки. – М., 2002.

<sup>12</sup> Материалистическая диалектика как общая теория развития. Т. 3. – М.: «Наука», 1985. – С. 300.

<sup>13</sup> См. Там же.

Главный недостаток, устранение которого может решить эту проблему, – это отсутствие целостного глубинного, затрагивающего основания происхождения системы подхода, охватывающего не только во всей полноте или, по крайней мере, во всей совокупности *связей* предмета исследования с другими сторонами объекта научного познания, но и *источники и корни* существования системы, а также *перспективы* ее развития. С позиций современного научного знания, в частности в соответствии с синергетическим подходом, ключевой в развитии как реальных процессов, так и теоретических построений является проблема *фазового или, соответственно, качественного перехода и связанная с ней проблема границ применимости теории и границы качества*, которые (границы) есть не что иное, как отражение в теории меры жизни объектов познания. Но тогда естественно возникает вопрос, каков может быть новый подход к построению теоретических моделей педагогического знания. Сегодняшнее состояние педагогической науки таково, что назрела необходимость перехода ее на качественно новый уровень знания, познания, исследования, проектирования и применения – ***уровень построения фундаментальных основ и логически стройной теоретической модели.***

Исходя из структуры педагогического знания легко понять, что речь должна идти о методологическом уровне, т.е. **о построении методологии как науки, которая только и может обеспечить качественно новый уровень развития всех других моделей научного знания.** Методологи в области педагогики дают следующее определение методологии.

«Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы»<sup>14</sup>.

Однако методология как наука, точнее было бы сказать, **мировоззренческая мыследеятельностная система, обеспечивающая построение и развитие моделей научного знания**, не может сводиться к системе знаний, как трактуется в данном определении, даже если речь идет об основаниях и способах их добывания. *Методология – это прежде всего особого рода мышление, соответствующее мировоззрению, система законов, определяющих организацию жизни и*

---

<sup>14</sup> Бережнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма... // Педагогика. – 2007, № 1.– С. 26.

процессов жизнедеятельности, и только затем система знаний и т. п. Кроме того, методология определенной конкретной области (жизни, науки и т.п.) не может быть оторвана от общей методологии, понимаемой в самом широком смысле этого слова (сливающего, соединяющего смыслы).

В последние годы появились труды, в которых отрицается специфика педагогической науки<sup>15</sup>. **Главная специфика образования заключается в характере отношений его со сферой общественной жизни.** Если методологию определить как науку об организации жизни в ее объективном (как должно быть устроено) и субъективном (как ее строить) планах, а жизнь рассматривать как совокупность жизненных пространств, то сразу становится понятно, что различие образования и общественной жизни заключается в качестве жизненных пространств, а соответственно, различие наук заключается в характере описания этих качеств и качественно различающихся пространств, включая уровни обобщенности, сущности, где наряду с различным будет найдено и то общее, что их объединяет.

В соответствии с таким пониманием методологии можно дать такое определение.

**Методология образования** – наука об объективной и субъективной организации жизни образовательных пространств и жизненных процессов в этих пространствах, т. е. об организации образовательных пространств как совокупности жизненных процессов.

Однако сама методология также должна развиваться. А это означает, что она сама должна иметь независимое от субъективной (в меру истинности научного знания) реальности **сущностное ядро – сущность**, как сейчас говорят, феномен, который *детерминировал бы построение методологической системы* на всех уровнях и этапах развития методологии как последовательности развивающихся моделей единого организма подобно явлениям объективной реальности, где все находится в определенных связях и взаимоотношениях. Построенная таким образом «сущностная» модель может рассматриваться как *метасистема методологии*. Метасистема по отношению к конкретной системе является ее сущностью, выражает сущность системы, которая определяет существование системы, ее содержание, развитие, структуру, функции, которые, будучи проявлением сущности, взятые в совокупности, отражают жизнь метасистемы, говорят, осуществляют, проявляют и опредмечивают (непроявленный,

---

<sup>15</sup> См. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма... // Педагогика. – 2007, № 1.– С.26.

сущностный, говорят также, генетический) внутренний жизненный потенциал системы. В этой связи имеет смысл дать следующее краткое определение метасистемы.

*Метасистема* – сущностный инвариант системы, обеспечивающий переход от сущности одного порядка к сущности другого порядка (а также осуществляющий связь между сущностями одного порядка).

С другой стороны, поскольку речь идет о сущности, то, применительно к метасистеме, можно говорить лишь об *определённом уровне истинности* самой метасистемы и получаемых на её основе результатов, а вместе с этим и о переходе от одной сущности к другой – сущности того же или более высокого порядка, раскрывая тем самым сущность процесса развития систем, а значит, и процесс развития систем в полилатеральном и иерархическом аспектах (направлениях развития). Поэтому метасистему более полно можно определить таким образом.

*Метасистема образования* – сущностный инвариант реальной или идеальной системы образования, обеспечивающий переход от одной сущности к другой того же или более высокого порядка в процессе взаимодействия и развития систем, в частности, качественного перехода (выступая в качестве механизма) и приближения системы к истине, т.е. к реальному описываемому системой объекту.

В несколько упрощённом варианте можно сказать, что *метасистема* – внутренняя сущностная организация системы, определяющая ее образ жизни, состав, структуру и логику развития жизненных процессов.

*Метасистема образования* – сущностный инвариант, обеспечивающий взаимосвязь между сущностями систем (пространства) жизни человека, общества и природы, представленный в форме системы научного знания и системы (пространства) образования, его результатом является синергетическое развитие всех взаимодействующих систем (пространств) образования.

В рамках методологии справедливым будет такое определение.

Метасистема – методологическая модель, представляющая собой сущностный инвариант системы.

Метасистема образования является сущностным – генетическим ядром (ибо известно, что сущность проявляется независимо от субъективных желаний) системы образования на всех ее уровнях. А это означает, что она определяет (в соответствии законом генетической

обусловленности) состав, структуру, функции и развитие системы и одновременно осуществляет связь с прошлым (на основе закона генетического наследования) и будущим (на основе закона генетического программирования) посредством взаимосвязи сущностей всех, как правило, разнокачественных уровней организации жизни жизненных пространств. Иными словами, если методология должна представлять собой модель развития и организации жизни в образовательном пространстве в объективном и субъективном планах, то метасистема образования должна представлять сущность этой модели – совокупность ее сущностных инвариантных (независящих от внешних изменяющихся условий среды) компонентов и характеристик организации жизни в этом образовательном пространстве. В функциональном плане метасистема является познавательной (включая чувственно-образный уровень) и структурно-логической основой процессов жизнедеятельности пространства жизни системы, порождающей эти процессы и определяющей их объективную и субъективную организацию, включая систему управления<sup>16</sup>.

Это означает, что метасистема должна характеризоваться наличием: 1) главных участников образовательного пространства: обучающихся и обучающихся, 2) генетического потенциала, 3) пространства потенциальной осуществимости генетического (в частности человеческого) потенциала и 4) механизма реализации и развития генетического потенциала в конкретных условиях определенных жизненных пространств будущей жизни<sup>17</sup>. Такого рода образовательным пространством будет педагогическая (дидактическая) модель единой организации жизни человека, общества и природы, где функцию генетического ядра выполняет обучающийся, его внутренний мир, в частности его мышление, а пространством потенциальной осуществимости станет единое пространство жизни человека, общества и природы, выступающее в форме мировоззрения, границы которого определяются мерой генетического потенциала, являющейся одновременно мерой жизни системы. Главными механизмами реализации генетического потенциала являются фундаментальные и нравственные законы единой организации жизни человека, общества и природы,

---

<sup>16</sup> См. Барболин М. П. Методология развития и образования человека. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2005; Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007.

<sup>17</sup> См. Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2006; Барболин М. П. Методы исследования социальной сущности человека // Человек и образование. – 2007, № 3-4.



представленные в форме соответствующих законов развития и организации жизни образовательного пространства.<sup>18</sup> Главная функция образовательного пространства в этих условиях – *функция зоны ближайшего целостного развития человека*.

Каковы же преимущества метасистемы как модели проектирования, формирования и развития научного знания? Главное *сущностное* преимущество в том, что она, будучи **компонентом методологического знания**, является источником развития научных моделей, выступая наряду с генерирующим (как это делала парадигма) и генетическим ядром в непрерывном процессе развития научного знания на пути к истине. Метасистема образования решает проблемы, неразрешимые в рамках парадигм, в частности главную проблему – проблему фундаментальности, поскольку описание сущности предполагает наличие фундаментальных основ и механизмов развития теории, фундаментальных категорий, законов, логики развития жизненных процессов, включая качественные (фазовые) переходы, принципов и т. д., чего не предполагает парадигма. Поэтому можно считать, что метасистема образования представляет собой более высокий уровень – качественно новый уровень развития методологии научного познания и одновременно знания, что также не характерно для парадигмы. Главное *функционально-прикладное* преимущество метасистемы в том, что она обладает способностью решать неразрешимые в условиях парадигмального подхода к науке проблемы, например, определения качества (у Т. Куна единственным критерием является использование на практике) научного знания, классификации, границы качества и границы применимости и др.

Кроме того, в рамках метасистемы образования решаются не только обозначенные выше проблемы фундаментальности, развития (в частности, исторического генезиса научного знания и учета исторической практики), движения к истине и другие внутринаучные проблемы, но и проблемы, обусловленные потребностями сегодняшней общественной жизни, социальной практики, такие (кстати, также образующие развивающуюся последовательность, хотя однопорядковых и существенно не отличающихся, но взаимосвязанных социальных проблем, решение которых требует наличия соответствующих

---

<sup>18</sup> См. Барболин М. П. Социально-педагогическая модель целостного развития человека в системе непрерывного образования на протяжении жизни // Научный журнал «Известия Российского государственного университета им. А.И.Герцена (общественные и гуманитарные науки)», 2008, № 10 (57), с. 47–55

образовательных и научных моделей) как *социальная адаптация, обеспечение устойчивого развития образования и общества, обеспечение инновационного развития экономики.*

В аспекте научного познания одним из важнейших качеств является характерный для метасистемы чувственный образ и образ мышления, мы бы сказали – мыследеятельности (по Г. П. Щедровицкому), а в более широком плане, если речь идет о деятельности ученого, – образ жизни ученого. Ибо только при этом условии работает интуиция ученого, которой, в частности, придавал большое значение Т. Кун – автор введения в научный обиход понятия парадигмы. В этой связи пространство жизни системы научного знания расширяется до границ внутреннего ощущения ученого и внешнего пространства – пространства мироощущения. А **метасистему науки** можно определить как сущностный инвариант пространства жизни и деятельности субъектов и объектов научного знания.

Особо необходимо отметить, что в отличие от парадигмы метасистема образования детерминирует не только развитие теоретических моделей и решение в них проблем, но сама имеет многоуровневую структуру, определяемую порядком сущностей, опираясь на которые осуществляет самосовершенствование и саморазвитие, выходящее за пределы самое себя посредством выявления сущностей более высокого порядка, находящихся за ее пределами в постоянно расширяющемся (в процессе саморазвития на основе закона оборачивания метода, удвоения человека (по Марксу), а в более широком понимании – закона оборачивания жизни) пространстве потенциальной осуществимости. Все сказанное означает, что метасистема представляет собой самоорганизующееся и саморазвивающееся ядро методологической системы, обеспечивающее ее жизнеспособное (в частности, устойчивое, инновационное, поскольку речь идет о качественных переходах на уровне сущности) развитие. С позиций системологии в связи с включением в научный обиход и использованием понятия метасистемы в развитии моделей научного знания с полным правом можно говорить о **качественно новом уровне развития системного подхода в научном познании**, способном обеспечить многоуровневое циклическое развитие методологических, теоретических и прикладных идеальных и реальных образовательных систем в процессе их развития на пути приближения к истине. Переход от сущности одного порядка к сущности другого – более высокого порядка обеспечит теоретический фундамент качественного изменения систем. Соответствующая новой

сущности методологическая и теоретическая системы явятся основой построения качественно новой технологии процесса жизнедеятельности человека, ориентированного на получение качественно нового индивидуального и общественного продукта. А это означает, что построенные таким способом методологическая и теоретическая системы будут сориентированы на инновационное развитие не только человека, но экономики и общества в целом.

Таким образом, мы получаем качественно новый, основанный на выявлении инновационной сущности методологический аппарат проектирования, формирования и развития инновационных образовательных систем, отвечающий не только современному уровню развития научного знания, но и современным социально-экономическим требованиям развития России, в частности, требованию инновационного развития интеллектуальных систем, интеллекта человека и общества.

С целью практического применения в системе образования раскроем содержание высказанных положений более подробно применительно к конкретным видам педагогических систем. Сначала дадим краткую характеристику *структуры метасистемы*, ее *взаимоотношений с соответствующей системой*, обозначим *ключевую функцию метасистем* и *особенности построения метасистем*, а затем приведем обобщенное описание содержания конкретной педагогической метасистемы.

Метасистема, вообще говоря, может и должна быть построена для каждого (выделенных выше) уровня систем педагогического знания. Такая метасистема по отношению к системе научного знания соответствующего уровня будет выполнять функцию управления системой. А метасистема более высокого уровня – функцию детерминации (что соответствует иерархии присутствующих в метасистемах сущностей). Метасистема на высшем, в данном случае третьем – общеметодологическом уровне детерминирует построение и поведение метасистем двух других уровней, а через посредство их – и соответствующих систем.

Переход к сущности более высокого порядка связан с перестройкой теоретической модели системы научного знания. Еще Кун убедительно показал, что смена парадигмы сопряжена с научной революцией или перестройкой оснований науки<sup>19</sup>. И такая смена, естественно,

---

<sup>19</sup> См. Материалистическая... Т. 3. – М.: «Наука», 1985.; Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2000

является необходимой, если речь идет о метасистеме как о сущностном инварианте, способном **осуществлять перенос знаний на уровне сущности** и, значит, менять сущность другой системы, переводя ее на **качественно новый уровень** развития в результате так **называемого фазового (качественного) перехода**. На идейном, концептуальном уровне и уровне гипотез, логики и теории познания такая перестройка связана с перестройкой моделей *мышления, мировоззрения, методов познания и моделей знания*. На уровне построения теоретических моделей *уровня метасистемы* речь должна идти об *исходных понятиях, базовых категориях, фундаментальных законах*.

С целью ориентации на практику и максимального отражения ее в научно-педагогической модели, т. е., с одной стороны учета прикладного ее значения, а с другой – приближения к истине при ее построении необходимо ориентироваться на уровень реальной системы образования. В научном плане – это материал для обобщения в процессе выявления фундаментальных законов. В то же время, как известно, «Фундаментальные законы, лежащие в основе теории, не могут быть открыты путем логического обобщения эмпирических законов уже потому, что они опираются на идеализации и абстракции, которые лишь в слабой степени используются в эмпирических законах»<sup>20</sup>. Сказанное означает, что для перевода педагогического знания на качественно новый уровень необходима и качественно новая модель, построение которой должно *начинаться с идеи на мировоззренческом уровне*.

Вопрос, насколько та или иная метасистема отражает конкретную сферу реальности или научно-педагогическую систему сводится к оценке адекватности этих моделей по отношению к соответствующей объектной области.

По закону (иногда говорят, принципу) подобия Бауэра идеальные и реальные модели подобны в меру истинности идеальных моделей. Сущность научных моделей всех уровней есть отражение (проявление) сущности реальной жизни. Поэтому для того, чтобы более детально раскрыть состав и структуру и методологию *построения* метасистемы и ее *отношение* к порождаемой системе, рассмотрим пример моделирования реальной системы. В процессе исследования образования с использованием моделей, отражающих реальность системы образования в соответствии с иерархической структурой образовательного процесса, необходимо выделять как минимум *три базо-*

---

<sup>20</sup> Материалистическая... – Т. 3. – М.: «Наука», 1985. С. 333.

вых уровня. С позиций *целостного развития человека* образовательный процесс (с целью обеспечения максимума адекватности реальности образовательных моделей) необходимо рассматривать как *полилатерально-иерархически устроенную организмическую систему*, где высшим уровнем является пространство внутреннего мира человека, в структуре которого отражается образовательное пространство, где человек получает образование, педагогический процесс как подпространство образовательного пространства, процесс обучения. С позиций традиционной трактовки обучение является подпространством воспитания, воспитание является подпространством образования как пространства жизнедеятельности человека обучающегося, ориентированного на его (человека) целостное развитие.

*Базовой метасистемой обучения* является организация внутреннего мира, в частности система ощущений, мышления человека, проявляющаяся через систему (являющуюся также метасистемой обучения) потребностей, предметной (в частности, познавательной) деятельности (хотя в традиционной практике обучения, как правило, базовой считается лишь система предметной деятельности). *Базовой метасистемой воспитания* является нравственная организация общественной жизни, проявляющаяся через систему общественных отношений и общественной деятельности, являющуюся также метасистемой воспитания. *Базовой метасистемой образования человека* (в самом широком смысле слова) является онтоантропосоциогенез единой организации жизни человека, общества и природы, проявляющийся через систему (являющуюся также метасистемой образования) философии, идеологии, методологии.

Базовые метасистемы в образовательном пространстве проявляются в форме соответствующих метасистем обучения, воспитания, образования. Для примера рассмотрим более подробно уровень обучения<sup>21</sup> (Барболин М. П., 1991), где также **объективно** существуют (заметим, независимо от того, выделяем мы их специально или нет) три метасистемы, определяющие характер системы обучения и играющие, соответственно, если мы их учитываем в процессе обучения – положительную роль, если не учитываем – отрицательную.

Первый уровень – уровень мышления в пространстве обучения. Метасистемой является сущностная (отражающая сущность процесса обучения) инвариантная система обучающих моделей мышления, отражающая сущность, состав, структуру и функции мышления человека.

---

<sup>21</sup> См. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. – М., 1991.

Примером такой метасистемы является система алгоритмических моделей приемов умственной деятельности.

Метасистема мышления (образы, логика и т. д., сложившаяся в процессе исторической практики) объективно существующий процесс мышления, представленный в форме моделей научного, в частности психологического знания переводит сначала в метасистему мышления, мыслительной деятельности, наконец, мыследеятельности образовательного пространства. Затем в реальном учебном процессе на основе этой метасистемы (моделей мыследеятельности образовательного пространства) происходит формирование процессов мыследеятельности обучающихся, которые снова посредством метасистемы мыследеятельности образовательного пространства опредмечиваются в результатах обучения – образах жизни и практической деятельности.

Второй уровень – уровень познания в пространстве обучения. Метасистемой является сущностная (отражающая сущность процесса обучения) инвариантная система обучающих моделей учебного познания, отражающая сущность, состав, структуру и функции научного познания. Примером является система алгоритмических моделей способов формирования основных компонентов знаний (понятий, законов, теорий).

Метасистема познания объективно существующий (исторически сложившийся) процесс познания (в частности, методы познания), представленный в форме моделей научного познания, переводит в метасистему, представленную, в частности, в форме моделей учебного познания образовательного пространства, например, алгоритмов способов познавательной деятельности. В процессе учебного познания метасистема познавательной деятельности образовательного пространства формирует субъективную метасистему познавательной деятельности обучающихся, которая, проявляясь посредством метасистемы образовательного пространства, опредмечивается в результатах обучения – моделях познавательной и практической деятельности.

Третий уровень – уровень целостного пространства обучения. Метасистемой является сущностная (отражающая сущность процесса обучения) инвариантная *система учебных моделей* методической системы обучения (обеспечивающей взаимодействие обучающегося с внешним по отношению к нему пространством (средой) обучения (в частности, с преподавателем) включающая цели, содержание, методы учения, методы преподавания, средства и формы учебно-

познавательной деятельности и закономерности их развития, отражающая (система учебных моделей) сущность, состав, структуру и функции будущего пространства жизнедеятельности, в частности пространства профессиональной деятельности.

Метасистема целостного пространства обучения на уровне сущности обеспечивает на уровне целостности жизненных пространств взаимодействие пространства внутреннего мира человека обучающегося с внешним пространством – будущим пространством жизнедеятельности этого человека.

Три метасистемы образуют единую иерархическую метасистему процесса обучения. В процессе моделирования учебного процесса осуществляется переход от сущности первого уровня к сущности второго и затем – к сущности третьего уровня. И, соответственно, сущность первого уровня детерминирует сущности других уровней. В осуществлении процесса обучения на практике происходит обратный процесс – процесс перехода от сущности третьего уровня к сущности первого уровня. Ибо конечная цель (существующей системы) обучения – развитие мышления.

В системах воспитания и образования человека также присутствуют сущности, которые с целью их развития, взаимосвязи, связи с процессом обучения и пространствами жизни внутреннего мира человека, общества и природы также должны быть представлены в явном виде – в форме метасистем.

В результате будет построена полноценная метасистема методологического знания, способная обеспечить циклическое полилатерально-иерархическое развитие методологических, теоретических и прикладных идеальных и реальных образовательных систем.

С учетом сказанного, построение методологических и теоретических моделей должно начинаться с выявления сущности системы и в первую очередь объективных законов развития и функционирования соответствующих реальных систем.

В идеале на каждом уровне исследований должны быть построены три вида систем: методологические, теоретические и прикладные. Системы должны быть связаны на уровне сущности. Поэтому для каждой системы должны быть выявлены свои метасистемы и свои специфические законы и закономерности.

«В гносеологическом плане закон, как и модель, представляет относительную истину. Исчерпывающее познание мира, т. е. достижение абсолютной истины, осуществляется в процессе познания истин

относительных, сравнительно верно отражающих те или иные черты реальных явлений.... Любой закон.... – это некоторая модель, некоторая приближенная картина реальности»<sup>22</sup>. Поэтому и метасистема есть также некоторое приближение к реальной сущности. «Однако что очень важно – это объективность закона: он может быть более или менее точен, но его содержание не зависит от воли и действий исследователей»<sup>23</sup>.

Поэтому процесс построения и развития систем осуществляется циклически. Эмпирическое обобщение приводит к выявлению сущности повторяющихся явлений. В рамках моделей научного знания сущности обретают форму фундаментальных категорий, законов, которые затем используются для развития систем и моделей более низкого порядка. В процессе такого повторения цикла познания осуществляется приближение к истине. В основе такого развития лежит всеобщий закон взаимосвязи всех явлений, законы перехода от сущности одного порядка к сущности другого порядка<sup>24</sup>, а также фундаментальные законы развития и организации жизни (См. пп. 2.3; 2.4), определяющие основы развития и синтеза знаний. По мере развития такого циклического взаимодействия систем разных уровней они превращаются в единый организм, обладающий интегральным опытом, который на определенном уровне развития, будучи осмысленным, становится способным породить качественно новую сущность более высокого порядка, чем все три вместе взятые. Осознание этой сущности приводит к построению метасистемы, которая, в свою очередь, переводит на качественно новый уровень предшествовавшие ей методологическую, теоретическую и реальную системы. Так совершается качественный переход от одного уровня развития к другому, который на уровне естественных процессов называют фазовыми переходами, а в науке – научными революциями. Реализуется организационно-генетическая, точнее сказать ее частный случай – онтоантропосоциогенетическая модель развития, которая применима для любого уровня систем<sup>25</sup>. Одним из методов осознания такого качественного перехода на уровне сущности в настоящее время является синергетический подход. Однако этот подход не решает проблем структури-

---

<sup>22</sup>Материалистическая... – Т. 3. – М.: «Наука», 1985. – С.386

<sup>23</sup> Там же, с.

<sup>24</sup> См. Материалистическая диалектика // Под ред. Марахова, т. 2 ГОД???

<sup>25</sup> Ананьев Б. Г. Вклад советской психологической науки в теорию ощущений // Вопросы психологии. 1958. № 1; Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977.



рования систем. Для выявления структурной организации систем необходимы основания структурирования. Основанием структурирования систем может служить онтоантропосоциогенетическая модель единой организации жизни человека, общества и природы<sup>26</sup>.

Предлагаемый цикл развития учитывает положительную идею Т. Куна, а также советских ученых, разрабатывавших общую теорию развития, о необходимости учета исторического аспекта развития научного знания.<sup>27</sup>

Для более полного представления концепции развития научного знания, процесса познания и реальности образования взрослых, отвечающей современным социально-экономическим условиям, рассмотрим реализацию этого цикла на уровне содержания педагогического знания, обозначив *основные компоненты метасистемы образования взрослых в форме содержательных элементов и отношений между ними соответствующей методологической системы*.

В рамках метасистемы образования взрослых обучающийся рассматривается как источник, системообразующий компонент и генетическое генерирующее ядро развития и саморазвития системы образования. Образование взрослого человека – ядро социокультурного развития, а система образования взрослых – основное звено и ключевой социальный институт в цепи инновационного устойчивого развития общества и государства.

Сущностью методологической модели образования взрослых в рамках концепции является ключевой закон развития человека в условиях гармонизированной системы взаимоотношений – единой организации жизни Человека, Общества и Природы – закон онтоантропосоциогенеза, включающий законы генетической обусловленности развития (образа) жизни, закон оборачивания жизненного процесса, закон опережающего воспроизводства (образа) жизни, которые реализует и на которых строится система образования взрослых, а также фундаментальные и нравственные законы организации жизни (см. гл. 2).

**Новым качеством**, отличающим данную модель от ныне существующих предметно-деятельностных моделей, ориентированных преимущественно на формирование умений и навыков, является

---

<sup>26</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977; Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. – М. АПН СССР, «Высшая школа», 1991.

<sup>27</sup> Материалистическая... Т. 3. – М.: «Наука», 1985. – С. 298

методологический уровень построения образовательных технологий, основанный на новом – **пространственно-процессуальном мышлении и соответствующем мировоззрении, образующих основу опережающего образования.**

При этом система образования рассматривается как пространство жизни, обеспечивающее опережающее формирование образа жизни и жизненного опыта человека в условиях единой гармоничной организации жизни Человека, Общества и Природы на основе нового мышления, сознания (интеллекта) и мировоззрения.

Завершающим системным компонентом образовательной модели является культура взрослого человека, понимаемая как разумно организованная система (материальных и общественных) отношений, творческой, профессиональной, общественно-коммуникативной и организационно-управленческой деятельности, построенная на основе фундаментальных и нравственных законов организации жизни. Корнем и источником развития и формирования культуры взрослого человека в поликультурном образовательном пространстве в условиях необходимости обеспечения устойчивого развития общества выступают индивидуальный и общественно-исторический национальный опыт, где ключевым звеном становятся нравы, традиции, обычаи во всех жизненных пространствах. Национальная культура служит ядром содержания образования взрослых, формирования их образа жизни, устойчивого развития Российского общества и государства в условиях поликультурного пространства России, стран СНГ, ЕврАзЭС и мирового сообщества. Национальная культура, дополненная поликультурным компонентом, выполняет ведущие функции в процессе формирования единого образовательного пространства на межгосударственном уровне. А это означает, что, опираясь на предлагаемую концепцию, можно решать межгосударственные задачи в области образования, в частности по *координации деятельности национальных и транснациональных образовательных систем.*

Совокупность обозначенных системологических основ теоретической модели образования образует **инвариантный методологический базис** и может рассматриваться как представленная в форме содержания научного знания **метасистема образования, являющая собой сущностный инвариант** всех ее форм и уровней, обеспечивающий ее существование и выполнение ею (системой) функций целостного, непрерывного, опережающего, инновационного и устойчи-

вого развития человека и общества в условиях единого гармонично организованного пространства жизни человека, общества и природы.

**Замечание.** Поскольку метасистема также является системой, при этом носит относительный характер, являясь формой описания сущности, то там, где нет необходимости акцентировать особое внимание на инвариантном сущностном характере системы, будут использоваться термины «система» или «организация». Вообще термин «метасистема» целесообразно использовать лишь тогда, когда описание сущности не имеет собственного названия – термина.

## 2. Фундаментализация научной теории

### 2.1. Понятие фундаментальности научной теории

Фундаментальность на уровне понятия означает наличие фундаментальных основ, определяющих содержание научной теории и ее приложений.

Из предыдущего пункта видно, что таковым компонентом является сущность, которая, в частности, может быть представлена в форме метасистемы. А тогда становится понятно, что **степень фундаментальности научной теории будет определяться уровнем (порядком) сущности**, который проявляется в форме содержания научной теории.

Поэтому, говоря о фундаментальности научной теории, мы, по сути, говорим о степени ее истинности и, значит, приближения ее к реальности, причем в двух аспектах: непроявленной (сущности, в частности в форме законов) и проявленной (в частности, в форме явлений). И вот в этой связи фундамент, на котором строится научная теория, выполняет корреляционную функцию между непроявленной и проявленной реальностью. Имеет место интересная аналогия. На Востоке известна бинарная структура «инь-янь», которая, по-видимому, определяет **билатеральность**. А в ведической культуре известна структура «навь-правь-явь», которая, по-видимому, определяет **иерархичность** в соответствующем пространстве жизни. В этой связи можно сказать, что фундамент научной теории (в частности, метасистема) выполняет функцию, аналогичную «прави», связывая неявное и явное в реальной жизни, устанавливая между ними гармонию, между жизни, наконец, обеспечивая жизненность процесса.

Для описания совокупности сущностей и, значит, совокупности степеней фундаментальности (фундаментов) научной теории целесообразно использовать понятие пространства, точнее сказать (по аналогии с билатерально) поли(ла)терально-иерархического циклически многоуровнево развивающегося пространства.

Исходными пространствами являются пространство внутреннего мира человека, пространство общества, пространство природы. Они образуют **единое трехмерное пространство развития сущностей** и, соответственно, **фундаментальных оснований** построения теорий.

Однако для того, чтобы такое трехмерное пространство было единым, необходима **системообразующая сущность, которая связывает все три пространства в единое целое. Переходя от сущности одного порядка к сущности другого порядка, на уровне современного научного знания о человеке, обществе и природе, мы придем к энергетической сущности, которая называется ГЕН.**

**Ген** – энергоинформационное ядро пространства, способное воспроизвести все качества этого пространства<sup>28</sup>.

В биологическом пространстве жизни такое определение соответствует биологическому пониманию гена.

При таком понимании основ единства жизни человека, общества и природы высшей степенью фундаментальности научной теории будет **метасистема, представляющая собой описание генетической организации жизни**. *В пространстве органической жизни в этой связи говорят о генах, в пространстве неорганической жизни говорят о квантах в природе, в пространстве общественной жизни говорят о семье.* Поэтому можно считать, что соответствующие метасистемы будут представлять высший уровень фундаментальности научной теории, являющейся моделью единой организации жизни человека, общества и природы.

При этом, говоря о генетическом уровне фундаментальности научной теории в рамках единого пространства важно понимать, что в каждом подпространстве этого пространства генетическая компонента качественно иная, чем в других, а сущность, представленная в форме метасистемы обеспечивает качественный переход от одной из них к другой в едином многоуровневом циклически развивающемся жизненном процессе.

Рассмотрим этот вопрос более детально в отдельном пункте.

---

<sup>28</sup> См. Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб.: ИД «Петрополис», 2007. – С. 35.

## 2.2. Познание как перенос знаний на уровне сущности и инструмент формирования единой гармонии жизни человека, общества и природы

Объективное и субъективное на уровне сущности определенного порядка совпадают. Так, например, логика как сущность развития жизненных процессов природы, существующая также в непроявленном виде в процессах внутреннего мира человека была осознана и превратилась в знание и инструмент познания человека благодаря многолетнему общественно-историческому опыту и превратилась в формализованную систему, которая служит средством переноса сущности процессов мыследеятельности внутреннего мира человека в область природы в форме созидательной деятельности человека.

В более глубоком понимании сущности механизма перехода от знаний на уровне одной метасистемы к другой метасистеме по сути есть переход от одной формы сознания и обратно. В данном примере, от онтологической формы через общественно-историческую практику к гносеологической и от гносеологической формы индивидуального сознания через индивидуальный и общественный опыт в онтологическую форму сознания (в виде культурных форм бытия).

Налицо повторение общей логики развития человека, общей логики научного познания (от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике) и **действие законов подобия и оборачивания метода**. А поскольку речь идет о логике, то и налицо повторение общей логики развития человека, общей логики научного познания (от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике) и действие законов подобия и оборачивания метода.

Формируемые при таком метасистемно-сущностном подходе образы индивидуального и общественного сознания, образы жизни внутреннего мира человека, образы жизни общества и образы жизни природы, подчиняясь обозначенным законам будут образовывать не только единую гармонию, но и органическую целостность (в смысле, неразделенность) – **единый образ жизни**.

При таком понимании образ жизни может быть определен так.

**Образ** – ограниченная органичная организация жизни.

*Методология должна давать описание образа жизни на уровне сущности, раскрывая основы существования на уровне состава, структуры, ключевых (генетических и генерирующих) механизмов*

*развития, проявления, функционирования единой организации Человека, Общества и Природы (Вселенной).*

### **2.3. Механизмы проявления сущности и формирования явлений в разнокачественных жизненных пространствах**

Сущностной основой жизни служит энергия. А это означает, что именно она лежит в основе проявления сущности.

Проявление сущности есть не что иное как фазовый переход, переход одного качества в другое, переход одного вида движения в другой вид движения, переход одной формы жизни в другую форму жизни.

Известно, что в природе как в органической, так и в неорганической фазовые переходы связаны именно с превращением одного вида энергии в другой.

В этой связи применительно к человеку, если сущность которого – разум, а явление – образ жизни, то механизмом перевода сущности в явление как внутренней энергии разума в образы жизни служат способы деятельности.

Аналогичная картина в обществе с тем отличием, что речь идет о коллективном разуме (зафиксированном в произведениях культуры) и об общественной организации (образе) жизни, которые связаны между собой способом производства, кстати, который и определяет, как известно, характер формации.

**Ключевым механизмом** превращения одного вида энергии в другой является **настрой** процессов, между которыми осуществляется фазовый переход<sup>29</sup>. Ибо известно, что передача энергии осуществляется в специально настроенных системах по определенным законам, а именно, по законам подобия, Золотого сечения, гармонии, в результате кооперативного, синергетического, резонансного (или, возможно другого, еще неизвестного) эффектов.

Но поскольку для перехода системы из состояния равновесия в состояние движения необходима также энергия (подробнее см. ниже в пункте «Фундаментальные и математические основы организации жизни»), то дополнительным условием проявления сущности является наличие **внешнего энергетического фактора – внешнего генератора энергии** (генерирующего ядра).

---

<sup>29</sup> См. Барболин М. П., Барболин В. М. Введение в общую методологию. – СПб.: «Петрополис», 2004.

В условиях единой организации жизни человека, общества и природы должен существовать настрой между всеми тремя пространствами. И по отношению к каждому из пространств генераторами выступают два других пространства, разделяя при этом функции – на генетические и генерирующие. То, которое оказывается источником очередной стадии развития жизни (в едином цикле) выступает в качестве генетического ядра, а то, которое оказывается преобразуемым пространством выполняет функцию генерирующего ядра. Так, для человека генетическим является пространство внутреннего мира, его генетический, общественно-исторический и индивидуальный приобретенный опыт, а генерирующую функцию выполняет пространство общественной жизни и пространство природы. Природа дает энергию, ресурс (материальный и энергетический) человеку, а общество обеспечивает (должно обеспечивать) стимул (коридор наименьшей энтропии)<sup>30</sup>, появляющийся в результате человеческого настроя и общественного настроения (настроения в обществе) – энергетической ауры.

С учетом сказанного и изложенного выше становится понятно, что в **научном познании механизмами**, обеспечивающими развитие моделей организации жизни должны служить методологические системы – метасистемы, раскрывающие на уровне сущности внутренние основы жизнедеятельности разнокачественных жизненных пространств.

#### **2.4. Понятие об инновационной сущности развития и управления качеством жизни. Границы качества и мера жизни**

С учетом изложенного понимания качественных переходов становится очевидным, что **инновационная сущность развития жизни заключается в наличии иерархии качественных (фазовых) переходов**, а управление качеством жизни есть управление фазовыми переходами. А это означает, что **механизмами управления инновационным развитием** и, соответственно, качеством жизни являются механизмы управления энергиями, обеспечивающими фазовые (качественные) переходы.

Главным **источником изменения качества** является человек, точнее его человеческий **разум (в более широком понимании – интеллект)**, **основывающийся на законе обратных связей и законе опережающего отражения (Анохин).**

---

<sup>30</sup> См. Материалистическая... Т. 3. – М.: «Наука», 1985.

**Качественные изменения в обществе напрямую зависят от качества человека (лучше сказать, определяются качеством человека, разумеется не одного, а большинства), от его ступени развития: находится ли на уровне генетического развития и проявляет себя как индивид (ведет себя как индивид); повторяет ли он антропогенез проявляя себя всего лишь как личность, имеющая свое (не всегда положительное) лицо; является ли он сознательным, проявляя себя как индивидуальность; является ли он разумным, проявляя себя как субъект (источник, организатор и управленец) собственной деятельности; является ли он человеком общественным, проявляя себя как источник, организатор и управленец общественной жизни; является ли он человеком созидателем, проявляя себя как источник, организатор и управленец нового образа жизни общества; является ли он человеком органичным, проявляя себя как источник, организатор и управленец единой гармонии жизни человека, общества и природы.**

Однако качественные изменения в пространствах жизни, которыми может управлять человек, не безграничны. Обозначенные генетические (с позиций развития жизни) качества проявляясь и ориентируясь на созидание, не должны разрушать собственное жизненное пространство и пространство, в котором они проявляются. Поэтому должны существовать определенные ограничения, которые ориентировали бы жизненный процесс на созидание, на устойчивое развитие качества. И здесь вступают в действие законы границы качества, являющиеся внешними ограничениями жизненных процессов, которые непосредственно связаны с внутренними характеристиками пространств – с характеристиками генетического и генерирующего потенциалов, поскольку качество жизни определяется ими, ими регулируется возникновение (в процессе фазового перехода) новое качество, наконец ими устанавливаются пределы жизни пространств, которые являются (и так в дальнейшем их будем рассматривать) не чем иными как **мерой жизни пространств**, которая и **определяет качество их жизни**.

**Сказанное означает, что мера жизни, заложенная в генетическом потенциале и регулируемая генерирующим потенциалом, является сущностной основой, образующей фундамент жизни, качества жизни, границы качества жизни и сущностный инвариант (метасистему) системы механизмов управления качеством жизни соответствующего жизненного пространства.**



### 1.2.5. Метасистемная логика научного познания единой организации жизни Человека, Общества и Природы

Фундаментальность науки определяется не только результатом, но и методом. Очевидно, что наукой может заниматься как минимум человек сознательный, а применением науки – человек разумный. Но для того, чтобы заниматься наукой, необходимо развивать в первую очередь мировоззрение – взгляд на мир и на его развитие.

Взгляд на мир определяется исходной мировоззренческой моделью, в качестве которой в данной работе выбрана модель, рассматривающая одновременно мир как пространство и как процесс в соответствии с идеями корпускулярно-волновой теории, устойчивого неравновесия (Залманов) и т. п. В соответствии с таким миропониманием Мир в целом и любой реальный объект есть одновременно пространство и процесс. В рамках такой модели разворачивается процесс научного познания в соответствии с исторической логикой развития научного знания.

Наука неизменно связана с практикой и развивается она благодаря и ради практики. А тогда становится понятным, что в **основе научного познания**, как показано философами, лежит историческая практика и жизненный цикл исторического познания: **от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике**.

Историческая практика поставила человечество перед необходимостью развития мышления как способности анализировать, сопоставлять – сравнивать, запоминать, осмысливать практику жизни. Возникли разные формы мышления: предметно-действенное, наглядно-образное, чувственно-образное, логическое, ассоциативное и другие формы мышления.

Иными словами, **вторым** уровнем познания является мышление. И, соответственно метасистема **мышления** и мышление как сущность может считаться сущностью и метасистемой второго (считая от фундамента) уровня (заметим, не путать с порядком).

Результаты мышления, как известно, приводят к познанию и знанию, к возникновению образов сознания и сознания как совокупности образов. Поэтому сущностью и метасистемой **третьего** уровня является сущность и метасистема познания, система приемов, способов, методов познания (научного, учебного и др., в зависимости от сферы деятельности).

Далее в соответствии со ступенями развития человека у человека появляется разум, характеризующийся способностью развивать образы жизни посредством образов сознания. Поэтому сущностью и, соответственно, метасистемой **четвертого** уровня является сущность и метасистема **развития – прогнозирования путей развития жизни**, например, в форме системы идей, идеалов и др.

Осмысление, осознание и развитие (на каждой ступени все предшествующие ступени повторяются) идей приводит к формированию образов. Этот процесс принято называть творением образа жизни – искусством создания творческих образов. Поэтому сущностью и, соответственно, метасистемой **пятого** уровня является система создания **творческих образов**, к числу которых, в частности, относятся модели сфер искусства и модели изобретательства (например, система приемов Альтшулера).

Далее необходимо создать технологию создания этих творческих образов. Поэтому сущность и, соответственно, метасистемой **шестого** уровня является сущность и, соответствующая метасистема **проектирования**, а в более широком плане – **технологии воспроизводства образов жизни**.

Наконец, **седьмым** уровнем, очевидно, является сущность и, соответственно, метасистема **опредмечивания образов** в соответствии с технологией, т. е. метасистема производства. Где, как видно, преобладает **практическое мышление (Ананьев)**, коррелирующее с предметно-действенным мышлением с обратным знаком.

Нетрудно заметить, что наряду с корреляцией первого уровня с седьмым уровнем коррелируют с противоположными знаками второй и шестой, с третьим коррелирует с противоположным знаком пятый. Это означает, что построенная таким образом **иерархия сущностей в процессе фазового перехода от сущности одного уровня к сущности другого уровня и перехода к соответствующим метасистемам реализует исходный цикл познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике**.

Поскольку выявленные сущности охватывают все виды жизненных пространств и лежат в основе организации их жизни, то эти сущности и, соответствующие метасистемы можно рассматривать в качестве **базовых, определяющих и формирующих образы жизни Человека, Общества и Природы и их единой организации жизни и, значит, соответствующее мировоззрение человека и общества**.

После того, как построена иерархия сущностей, мы в зависимости от того в каком направлении осуществляем познание: от теории к практике (осуществляя содержательное обобщение) или наоборот – от практики к теории (осуществляя эмпирическое познание) можем **говорить о порядке сущности – сущности более высокого или более низкого порядка по отношению к данной.**

Сущность выполняет системообразующую и генетическую функцию и, как известно, в конце-концов проявляется. Поэтому переход от сущности одного порядка к сущности другого порядка есть переход от сущности к явлению, но лишь по отношению к исходной сущности. Так, накопление опыта предметной деятельности (проявление способов предметной деятельности в разных формах конкретного содержания) приводит к возникновению сущности мыследеятельности (формы мышления, как известно, есть результат длительного исторического опыта), накопление опыта мыследеятельности приводит к возникновению сущности познавательной деятельности (заметим, и здесь исходный цикл повторяется) и т. д.

Выделенные базовые сущности характеризуют **внутреннюю сущность человека.** А проявляются они в процессе его жизнедеятельности, **определяя также на уровне сущности качество способов деятельности.** Поэтому для каждой из обозначенных внутренних сущностей целесообразно поставить в соответствие их проявление во внешних формах как явлениях жизнедеятельности и которые по отношению к базовым явлениям в свою очередь выступают как **сущности, определяющие качество внешней деятельности человека.** Иными словами речь идет о сущностях другого, в частности, более высокого порядка в аспекте **саморазвития процессов жизнедеятельности человека и общества на основе РАЗУМА.** Ибо эти сущности определяют состав и структуру способов деятельности в конкретных областях и на конкретном содержании, т. е. в конкретном пространстве (сфере) **общественной жизни.**

Исходному циклу соответствует «способ обращения к известному»<sup>31</sup>, определяющий структуру всех других способов деятельности: постановка проблемы, обращение к известному (знанию, опыту и т. п.), решение проблемы, осмысление (осознание, развитие и т. д.) процесса и результатов решения проблемы, вывод относительно решения проблемы.

---

<sup>31</sup> Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высшая школа, 1991.

Другие базовые сущности проявляются (в рамках обозначенной структуры как их внутренней сущности) соответственно в виде логической структуры способов **предметной деятельности, способов мыследеятельности, способов познавательной деятельности, способов прогностической деятельности (на основе разума), способов творческой деятельности (на основе прогноза), способов созидательной деятельности, способов практической деятельности (см. гл. 3).**

Обозначенные сущности способов деятельности также являются **базовыми**, но не в пространстве внутреннего мира человека, как предшествующие им, а в **пространстве общественной жизни**. И, если мы рассматриваем пространство внутреннего мира человека и общества как единое пространство, то в нем сущности внутреннего мира человека будут сущностями первого порядка, а сущности, определяющие качество деятельности – сущностями второго порядка.

Выделенные два вида (порядка) базовых сущностей **повторяется** в каждом новом жизненном пространстве человека, общества и их подпространствах (подпространства логики, психологии, психики и т. д., подпространства политики, идеологии, науки, образования и т. д., см. полную структуру подпространств ниже) и лежит в **основе и индивидуальной и общественной деятельности**.

Кроме того, – что особенно важно понимать – базовые сущности первого порядка ориентированы на **развитие жизненных пространств**, а второго порядка – на **качественный (фазовый) переход**, как правило, от одного пространства к другому в процессе взаимодействия пространств как вещественного, так и энергоинформационного, когда способы деятельности принимают форму отношений. **Результатом** проявления этих двух видов сущностей становится **пространство жизнедеятельности (как пространство процессов – см. ниже)**, где системообразующим являются сущности первого порядка, а системными – сущности второго порядка.

Переход в новое качество происходит по достижении границы качества, определяемой мерой жизни, в частности в процессе накопления опыта жизнедеятельности, в результате которого возникает новое качество, нарушается одна мера жизни и возникает новая мера жизни как количественная характеристика нового качества.

**Таким образом для построения методологии целостного развития человека необходимо выявление базовых сущностей форм их проявления в соответствующих пространствах жизни: Человека, Общества, Природы.**

## **ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Вопросы методологии, раскрываемые в настоящей главе, выполняют двойственную функцию. С одной стороны они служат общеметодологической основой моделирования системы образования, а с другой – являются **мировоззренческим компонентом** этой системы, на формирование и опережающее развитие которого должна быть сориентирована вся система образования, включая ее высшее звено – образование взрослых.

### **1.1. Личность, образование и общество как единая система подготовки человека к жизни в современных социально-экономических и природных условиях. Проблема построения методологической системы целостного развития и образования взрослого человека**

Общественное сознание современной цивилизации находится в глубочайшем кризисе. Главная причина кризиса – разрыв системы подготовки человека к жизни с системой нравственных, духовных, интеллектуальных, наконец, природных ценностей.

В условиях, когда смена техники и технологий происходит через пять лет и менее, общественное сознание не только не успевает морально и нравственно подготовить личность к использованию этой техники, но и само оказывается не готово осознать все последствия ее использования. Возникает *противоречие* между *уровнем развития научно-технического прогресса*, а вслед за этим и *уровнем образования*, и *уровнем нравственного самосознания человека и общества*.

Глубокое осознание научно-технических и демократических процессов, во-первых, с целью их эффективного использования во благо себе и обществу, во-вторых, с целью их развития и предотвращения негативных последствий возможно только при высоком уровне нравственности, духовности, интеллектуализации жизни и понимании собственной роли и предназначения человека и общества на планете Земля, формируемых, прежде всего, в системе и через систему образования.

Весьма бурное, подчас, не всегда обоснованное развитие технократической цивилизации пути привело к **разрушению органичности**

**жизни.** Это весьма убедительно показал Н. А. Бердяев<sup>32</sup>. *«Эра цивилизации началась с победного вхождения машин в человеческую жизнь. Жизнь перестает быть органической, теряет связь с ритмом природы (выделено мной – М. Б.)»<sup>33</sup>.*

Дифференциация трудовой деятельности привела к расщеплению научного знания. И сегодня, когда сработал закон оборачивания метода (по Марксу), в результате которого двигателем прогресса стали наука и образование, они (наука и образование), а вместе с ними и общественное сознание оказались не в состоянии вернуть жизни бывшую органическую целостность, не в состоянии обеспечить единство ритмов жизни природы, общества и человека.

Поскольку в условиях цивилизации жизнью управлять стал человек, то для обеспечения органичности жизни, необходим в сознании человека соответствующий образ. И этот **образ** в современных условиях в целях обеспечения устойчивости общественного развития должен быть направлен на **конечный результат** – *единый органически целостный образ жизни, обеспечивающий продолжение жизни Человека и Общества на планете Земля.* В то же время, как пишет Н. А. Бердяев: «Сознание людей цивилизации направлено исключительно на средства жизни, на технику жизни. Цели жизни представляются иллюзорными, средства признаются реальными. Техника, организация, производственный процесс – реальны. Духовная культура не реальна. Культура есть лишь средство для техники жизни. Соотношение между целями и средствами перемешивается и извращается»<sup>34</sup>.

И Бердяев не видит иного выхода из ситуации как через религию. Для него это единственный путь. «Но реальный путь преодоления культуры (имеется в виду технократическая культура – замечание мое, М. Б.) – пишет А. Н. Бердяев – лишь один – путь религиозного преображения»<sup>35</sup>.

Однако сегодня стало ясно, что мировоззрение, духовная культура, наконец, формы жизнедеятельности и образ жизни человека и общества формируются и под влиянием, в первую очередь, образования. Поэтому возможен и другой путь формирования культуры, точнее сказать, **культуры жизни в единстве ее духовно-нравственной и материальной частей**, которые не только на основе прямого

---

<sup>32</sup> Бердяев Н. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. С. 168–169.

<sup>33</sup> Там же. С. 168.

<sup>34</sup> Там же. С. 169.

<sup>35</sup> Там же. С. 170.

взаимодействия, взаимодополнения, но и взаимопонимания (посредством сознания и разума) на уровне моделей организации жизни (а при сегодняшнем уровне развития науки и на уровне научного знания) могут и должны образовывать *единую органическую непрерывно развивающуюся целостность под влиянием и на основе органического единства индивидуального, общественного, а сегодня уже, можно сказать, и космического сознания.*

С позиций сказанного **личность, образование и общество** необходимо рассматривать как **единую систему** с взаимообуславливающими (детерминирующими) связями, в которой образование выполняет системообразующую и генерирующую функцию процесса развития всей системы.

Личность в социологии трактуется как совокупность общественных отношений. В свою очередь, общество также представляет собой совокупность общественных отношений.

А это означает, что личность в пространстве общественной жизни есть клеточка, минимальный элемент, который должен обладать всеми качествами этого пространства, т. е. пространства жизни общества. В этой связи социолог В. Н. Елисеев справедливо замечает, что «Логика науки дает убедительные аргументы в пользу того, что таким “началом”, “элементарной клеточкой”, в которой заложен *генетический код общественного развития, является человек*»<sup>36</sup>.

А тогда становится очевидным, что для реализации целей образования должна существовать методологическая система, представляющая собой *идеальную модель взрослого человека*, целостно отражающая всю совокупность его отношений в структуре единой организации жизни Человека, Общества и Природы, которая служила бы *ориентиром* построения образовательных систем. А эти системы, проектируя образ жизни человека, являлись бы основой освоения предметных и объектных областей и жизненных пространств внутреннего мира самого Человека, Общества, Природы, Вселенной.

Модели методологического уровня освоения предметных областей и даже организации жизни человека в обществе существуют в педагогике. Достаточно вспомнить В. Ф. Шаталова, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, М. А. Щетинина и других выдающихся педагогов передовых учителей. В настоящее время построен ряд метамоделей, в частности, освоения русского и иностранного языков, других

---

<sup>36</sup> Елисеев В. Н. Человек в целостной концепции развития общества: Кн. Общество и человек: Пути самоопределения. – СПб., 1994. С 88–89.

учебных предметов. В передовом опыте учителей таких моделей можно найти множество.

Однако в педагогической науке пока нет методологической модели развития и образования взрослого человека, которая отвечала бы современным требованиям общественного развития, служила фундаментом и системным основанием построения процесса непрерывного развития и формирования полноценного взрослого человека на протяжении жизни. В то же время развитие философских, социальных, психологических, педагогических и других наук о человеке на основе системных методологических исследований и обобщения опыта в настоящее время открывает реальные возможности построения методологии и практически реализуемой соответствующей модели образования.

В качестве модели идеального взрослого человека, на формирование которой должны быть сориентированы все ступени современного образования, может служить **человек органичный**, *характеризующийся подобием, а в идеале – единством и тождеством образа жизни этого человека, общества и природы* (см. п. 4 настоящей главы).

**Ведущей функцией человека** и человеческого разума становится **прогностическая функция**. В зависимости от того, насколько далеко и глубоко человек может заглянуть в будущее, настолько можно гарантировать устойчивое развитие жизненного процесса. Поэтому **современный взрослый человек должен быть не просто индивидуальностью, но обладать особыми мыслительными и познавательными способностями, особым сознанием и разумом, особым мировоззрением и владеть особыми, в частности, инновационными, опережающими и созидательными технологиями.**

Формирование такого человека возможно лишь в условиях адекватной системы образования, которая не ограничивалась бы условиями жизни сегодняшнего дня и решала бы не только и не столько проблемы адаптации человека к социальным условиям, адаптации в определенной социальной среде, а формировала бы личность как *генетическое и одновременно генерирующее ядро развития общества и в целом единой организации жизни* Человека, Общества и Природы, по крайней мере, на планете Земля, а завтра, возможно, и далеко за ее пределами.

Очевидно, что для этого необходима не обычная система образования, ориентированная на адаптацию человека к определенным



жизненным условиям в определенной жизненной среде, а система, которая: 1) создает условия для реализации творческого генетического потенциала человека, заложенных в нем творческих возможностей, 2) формирует определенный образ жизни взрослого человека, **развивая** в единстве при этом его а) собственный жизненный опыт, б) творческий генетически обусловленный потенциал, в) исторический общественно-исторический опыт; 3) ориентирует (посредством мировоззрения, идеологии, стратегии, технологии) на реализацию сформированного в сознании и частично реализованного (апробированного) в системе образования будущего образа жизни общества; 4) готовит для проявления творческого генетического потенциала человека, заложенных в нем творческих возможностей в современных социально-экономических и экологических условиях (а не просто ориентировала на адаптацию); 5) служит питательной энергоинформационной средой рождения социально значимых новаций; б) создает предпосылки (формируя доминанты, в частности, нравственности и характера) и ориентиры устойчивого развития единого организма Человека, Общества и Природы; 7) формирует мировоззренческий и внутриличностный потенциал реализации истинного смысла жизни, заключающегося в бесконечном продолжении жизни, через циклическое воспроизводство в каждом действии, в каждом поступке, поведении, образе жизни.

Это возможно в том случае, если:

1) образование будет рассматриваться не только как средство адаптации к определенной среде обитания и передачи жизненного прошлого социального опыта личности, как часто это представляется, а **реальное пространство реальных процессов жизнедеятельности субъектов данного пространства**, где будут закладываться основы **будущего единого образа жизни человека, общества и природы** (в этой связи уместно вспомнить, что в основе теории воспитания в России всегда лежали трудовые традиции и трудовые процессы);

2) обучающийся и образовательное пространство будут рассматриваться как генетическое и одновременно (благодаря разуму, опыту и мировоззрению) и генерирующее ядро будущего образа жизни человека и общества;

3) общество (включая материальную и духовную культуру) и природа будут рассматриваться не как среда обитания и адаптации, а пространство потенциальной осуществимости творческого генетического

генерирующего (идей, образов, технологий) потенциала обучающегося и образовательного пространства.

Выполнение этих задач, как видно, относящихся *одновременно как к теоретическому моделированию и практическому построению системы образования, так и непосредственно к ее функционированию*, требует:

а) качественно новой парадигмы мышления, характеризуемой синтезом всех его видов и основанном на органичном интегративно-динамическом (чувственно-образно-логическом и практическом) восприятии и отражении окружающего мира, так называемом, **пространственно-процессуальном мышлении**,

б) качественно новой мировоззренческой парадигмы, рассматриваемой Мир как **пространство процессов жизнедеятельности** организмов, организаций, систем единой организации жизни Человека, Общества и Природы,

в) качественно **новой научной парадигмы** (представления теоретической модели) образования, рассматриваемой образование как, основанную на качественно новом миропонимании, описании обеспечивающих жизнеспособность системы **на уровне сущности** в форме категорий, законов, закономерностей, принципов, **детерминирующих, генетически обуславливающих и генерирующих опережающее воспроизводство и развитие единого жизненного процесса Человека, Общества и Природы.**

В то же время качественно новая образовательная система опережающего развития, основывающаяся на осознании и развитии жизненного опыта человека и общества, сама должна основываться на соответствующем осознании и развитии собственного опыта, т. е. на осознании опыта развития научно-педагогического знания. Поэтому для построения методологии образования взрослых сначала необходимо обратиться к осмыслению теории образования взрослых с позиций **ведущих методологических тенденций развития.**

## 2.2. Научно-исторические предпосылки построения методологической системы целостного развития и образования человека

### 2.2.1. Системологический анализ истории развития теории образования взрослых

Педагоги, занимающиеся историей образования, отмечают, что «история отечественного образования взрослых уходит своими корнями в эпоху развития российского просвещения XVIII века»<sup>37</sup>.

«До XVIII века понятия личности в гражданском смысле, как важнейшей ценности бытия, в стране не существовало. Человек воспринимался больше через религиозную призму, то есть не социально, вненаучно»<sup>38</sup>.

В России светское образование зарождается в петровскую эпоху. В этот период происходит *интеграция патриархальных традиций* с одной стороны и *развитие инноваций* – с другой. И на основе **взаимосвязи исторического опыта и новых веяний** петровской эпохи, а также роли образованного человека делается важный шаг в развитии общественного сознания в понимании **социальной значимости личности**.

Как видно, уже с самого начала образование **строится на основе системообразующих понятий**, таких как «*интеграция патриархальных традиций*», «*взаимосвязь опыта и новых веяний*» «*социальная значимость личности*».

Естественно возникает вопрос: почему именно с этих понятий начинается теоретическое осмысление образования и какова их системообразующая и системная функции? Если обратиться к главной функции образования, которая заключается в передаче опыта, то станет ясно, что совокупность этих понятий и выполняет и системообразующую и системную функции, причем одновременно выполняя системообразующую и даже **корневую** генетическую функцию в форме патриархальных традиций. Взяв в качестве исходного понятие «традиции», теоретическая модель за счет традиций как сущностного системообразующего компонента интегрирует в целостное единство образовательную и социальную системы, выполняя одновременно

---

<sup>37</sup> Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Т. 1. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е. П. Тонконой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – С. 9.

<sup>38</sup> Там же.

внешнюю **связующую** методологическую функцию по отношению развития и системы образования. Третье понятие уточняет и дополняет обозначенные функции корневой и внешней связей, выполняет ориентирующую методологическую функцию, задавая системе образования строго определенную **ориентацию** и, в то же время, избирательность и системность в реализации своих функций и достижении целей. Включая характеристики социальности и значимости, это понятие указывает на направление и степень развертывания традиций как сущностного генетического ядра развития общества и личности, характеризуя пространство образования как целостность, тем самым, реализуя системную функцию образования. В целях построения методологии образования взрослых особо обратим внимание на второе понятие, является связующим звеном между системообразующим и системным понятиями, указывая характер связи между ними также на **сущностном** уровне – на уровне сущности более высокого порядка, чем традиции и социум. Ибо опыт и новации – это понятия, которые по отношению к традициям и социуму образуют **содержательно-деятельностное ядро развития взрослого человека**.

Таким образом, можно утверждать, что построение теории образования взрослых начинается с целостного описания, лучше сказать, понимания образования как методологическая система на уровне **сущностного ядра содержания образования и целостности образовательного процесса**: а) обладающей системообразующими и системными характеристиками, обеспечивающими целостность развития методологической системы, учитывая при этом временной и исторический характер; б) строящейся на основе ключевых понятий развития, характерных именно для живых (общественных человеческих) систем – опыт и новации.

Осознание этих понятий имеет непреходящее значение для современного состояния теории образования взрослых, когда речь идет именно о построении методологии образования взрослых. Отличие современного подхода в том, что теперь поиск осуществляется на пути построения методологических систем и моделей, характеризующих их не только на уровне сущностного ядра содержания и целостности образовательного процесса, как это было вначале, но и на уровне сущности (характеризуемой системой законов) организации внутреннего содержания и процесса жизнедеятельности на уровне внешней детерминации, обеспечивающей с одной стороны **гене-**

**ральное направление развития, а с другой – указывающей границы жизнеспособности детерминируемой системы.**

Однако, говоря о сущностном ядре содержания, необходимо отметить что опыт здесь имеется в виду прежде всего социальный, а не индивидуальный. В то же время *государственное значение*, которое придавалось передаче этого опыта заслуживает внимания именно сегодня, если рассматривать состояние общества с позиций нравственности. *Значение* образованию придавалось настолько, что «учение рассматривалось как *вид государственной службы* (выделено мной – М. Б.)»<sup>39</sup>.

Указанный недостаток в плане учета индивидуального опыта ликвидируется в дальнейших исследованиях, хотя и не сразу и в неявном виде, сначала скорее интуитивно, чем осознанно. Выдающийся русский просветитель Н. И. Новиков подчеркивал *социальную роль* образования и просвещения. С именами Н. И. Новикова и А. Н. Радищева связывают формирование представлений о личностном начале как *принципе* социально-культурного исторического прогресса. Формируется **лично-ориентированный** подход в образовании взрослых.

Так *постепенно* исходные *системообразующие понятия сменяются* **системообразующими принципами**, дополняющими и развивающими исходное понимание системы образования, но, к сожалению, потом утрачивающими на уровне теоретического моделирования связи с исходным пониманием образования как целостной системы, обладающей *системообразующими и системными характеристиками*, изначально заложенными в теоретической модели. Действительно, социокультурный исторический прогресс в роли личностного начала лишь внешне связывает, скорее лишь указывает на корневую связь социального и индивидуального опыта, в то время как с точки зрения построения реальных образовательных пространств учебной деятельности это весьма важно. Важная роль **принципов** в теоретическом исследовании в том, что они *преобразуют образное, понятийное мышление в предметно-деятельностное*, придавая тем самым действительность теоретическим знаниям.

Во второй половине XIX века значение лично-ориентированного образования переходит на новый уровень, но опять же лишь со стороны социальной. Происходит дифференциация в социальном плане и, в этом смысле более углубленное, в силу

---

<sup>39</sup> Образование... – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – С. 10.

специфики, воздействие на личность со стороны социума. Культурное развитие личности связывается дальнейшим **общественно-политическим и социально-экономическим развитием России.**

Можно предположить, что именно с общественно-политическим и социально-экономическим значением личности связан и характер определения и осознания **критерия зрелости**, который определялся одновременно трудовым *статусом и занятостью*, где, как видно, *сливаются воедино потенциальное и реальное положение человека в обществе.*

**Именно с осознанием такого качества личности как зрелость приходит осознание значения индивидуального опыта** для развертывания творческого потенциала личности, адаптации человека в социуме и, уже, как результат, – необходимости использования его **опыта в качестве ключевого звена в образовании взрослых.**

Понимание значимости индивидуального опыта усилилось в связи с открытием народных университетов в начале XX века (1906 год), когда образование приобретает **профильный характер**: историко-философский с естественнонаучным и историко-филологический. Однако сначала все-таки внимание обращается не на профессиональность как ключевое звено образования взрослых, а на внутренний мир и человека в целом. И теория образования взрослых идет вслед за теорией образования детей, где во главу угла ставится умственное развитие и социальное воспитание ребенка. В этом плане в начале XX века происходит теоретическое обобщение опыта и моделей образования взрослых и осуществляется целенаправленная разработка принципов образования взрослых. Особое внимание уделяется **умственному развитию в тесной связи с углублением понятия личности.** В этой связи Е. Н. Медынский пишет следующее. «Образование – это тот психический процесс, который происходит внутри личности...»<sup>40</sup>. При этом подчеркивается значение образования для *саморазвития личности. Системообразующим компонентом становится процесс умственного развития. Однако остается в стороне вопрос о творческой созидательной деятельности на основе умственной деятельности и деятельности сознания человека, в частности, осознания и развития, хотя бы на уровне использования или переноса в новые условия имеющегося опыта.*

В это время учеными В. П. Вахтеровым, Е. Н. Медынским, С. О. Серополко, и др. на *основе обобщения педагогического опыта*

---

<sup>40</sup> Медынский Е. Н. Внешкольное образование. – М., 1919. – С. 9.

становления основных форм образования взрослых были сформулированы принципы: культуросентризма; антропоцентризма образования взрослых; светского характера; общедоступности образования взрослых; демократичности и гуманистичности; охвата всех слоев населения; дифференцированного учета потребностей, взаимодействия и интеграции различных образовательных форм; опоры на самообразование; взаимодействия образовательных и культурно-просветительских структур; общественной инициативы в образовании взрослых; целевого многоуровневого финансирования. В связи с разработкой форм образования возникают **концептуальные разработки**, в частности, концепции культурно-просветительских сетей.

Таким способом – за счет **увеличения числа принципов** усиливается системный характер исследований. Посредством (хотя и в неявном виде) ориентации принципов и всех других компонентов образования на процесс развития личности строятся личностно-ориентированные образовательные модели. Принципы позволяют конструктивно подходить к планированию и организации образовательного процесса. Однако даже поверхностный взгляд на систему принципов заставляет задуматься о преемственности и развитии начатой «системно-целостной» модели образования, учитывающей специфику образования взрослых на уровне внутренних индивидуальных особенностей человека (индивида, личности, индивидуальности). В этой связи приводится лишь один принцип антропоцентризма (заметим, даже не антропогенеза), т. е. когда человек ставится в центре. А все остальные принципы сориентированы на внешнее воздействие на человека и не ясно, как учитывается упоминавшееся выше умственное развитие и, тем более, творческое созидательное начало личности. Конечно, это оправдывается тем, что целостный подход к изучению человека в других науках, являющихся базовыми для педагогики отсутствует и до сих пор, но это не оправдывает отрыв новой модели от предшествующих теоретических изысканий в плане системности, целостности, преемственности. Такое положение привело к тому, что образовательные модели, построенные на принципах, не обладают системностью и целостностью как сами по себе, так и в плане охвата образовательной реальности – реальной сферы образования.

Лишившись системообразующих оснований, в теории упор стал делаться на системность, проявляющуюся во внешних формах. Поэтому не случайно в дальнейших исследованиях в качестве **сис-**

**темообразующих компонентов служат объекты образования и организационные формы.** Однако при этом сами теоретические модели системными качествами либо не обладают, либо эти качества не выделяются и не осознаются в должной степени.

Такой подход может быть оправдан в социальном плане, но не в теоретическом. С одной стороны он действительно актуален в первые годы советской власти, когда основное внимание уделялось проблемам организации образования и проблемам дидактики, в частности проблемам содержания и методов обучения. С другой стороны, именно в социальном плане ставилась проблема возможности использования «буржуазного» образования в социалистическом государстве. К сожалению этому влиянию поддались и некоторые ученые, отбросив вместе с некоторыми идеологическими аспектами воспитания и результаты науки в области познания человека как индивида, личности и индивидуальности. (В истории существуют периоды, когда человек как личность и уж тем более индивидуальность, не только не нужна, но специально уничтожается).

Если говорить дальше о развитии теории образования, то *качественного скачка не произошло до сих пор*, о чем говорит тот факт, что, как и тогда, педагогические теории строятся на принципах и, как и тогда, полученных на основе обобщения опыта, а не как обеспечивающие реализацию объективных законов и закономерностей системы образования.

Более общим вопросам теории и методологии, в частности, созданию концепций и моделей образования внимание стало уделяться в 70–80-е годы. Однако вообще теории системного подхода (хотя уже существует наука системология) и тем более методологии как самостоятельного направления не существует в системе образования до сих пор. Используется на уровне организационных форм, а чаще декларируется системный подход или решаются частные методологические проблемы лишь в связи с решением конкретных специальных проблем и потому носят частнометодологический характер, если не считать, что некоторые из них, например, как система дидактических принципов, система принципов воспитания и т. п., охватывают целые области педагогического знания.

Разрабатываются, точнее сказать, совершенствуются системный подход и методология на уровне методов исследовательской работы. В исследовательской деятельности обращается внимание на взаимосвязь общепедагогических и дидактических исследований с социаль-



но-педагогическими, психологическими исследованиями, сочетание социологических, психологических, педагогических методов исследования (Б. Г. Ананьев, Н. М. Верзилин, С. Г. Вершловский, Н. И. Громов, Ю. Н. Кулюткин, Е. И. Степанова, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая, А. М. Чернобытов и др.). Осуществляется развитие выделенных принципов в плане построения аспектных теоретических моделей.

Особо необходимо отметить исследования Б. Г. Ананьева в плане комплексного подхода к изучению человека на протяжении жизни, которому удалось, на мой взгляд, не только найти **психологические основания для определения зрелости и взрослости человека** в самых разных аспектах: биологическом, социальном, психологическом, но и указать пути формирования качеств взрослого человека в системе образования средствами педагогики.

Очередным шагом на пути развития системного подхода явилось возникновение в 60-е годы **системного, сравнительно-исторического и личностно-деятельностного подхода**. Однако несмотря на явную констатацию системного подхода, в плане системности эти подходы реализуются скорее интуитивно, чем осознанно и лишь на уровне конкретного содержания и не разрабатываются как методологические на уровне их теоретического описания, а используются преимущественно как методы исследования. Используются системный, междисциплинарный, личностно-деятельностный, общенаучный методы моделирования<sup>41</sup>. При этом общенаучные методы исследования, как правило, берутся из других областей науки и лишь адаптируются к системе образования или к конкретной предметной области исследования. В то время как системный подход на теоретическом уровне еще не получил достаточной разработки и описания и в других науках, если не считать технических наук.

**Развитие взрослого человека** – это, в первую очередь, *непрерывный процесс развития образов сознания человека и развиваемого на этой основе его (человека) жизненного опыта в структуре жизненного цикла*. А тогда, учитывая развивающий характер образования, становится очевидным, что развитие личности требует специальной организации образовательного процесса – непрерывности образования. Более того, развитие человека и непрерывное образование –

---

<sup>41</sup> См.: Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Т. 1. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – С. 79.

это две стороны единого жизненного процесса, образующие сущностное генетическое ядро, а в процессе своего развития, и **стержень социального развития человека.**

Поэтому не случайно исследователи в области образования взрослых обращаются к проблеме непрерывного образования и реализуют при этом в определенном смысле, многосторонний подход. Ведется разработка теоретических основ непрерывного образования взрослых, которая велась, практически по всем главным, можно сказать, даже системообразующим, направлениям:

– социально-экономическое (А. Л. Загорский, В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев, Д. Л. Спивак и др.);

– социологическое (С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина, Т. В. Шадрин и др.);

– психологическое (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров, Л. Н. Бегали, Л. Н. Борисова и др.);

– педагогические (Т. Г. Браже, Е. И. Добринская, Б. И. Любимов, Н. Н. Лобанова, М. Д. Махлин, Е. П. Тонконогая и др.).

Исследования носят уровневый характер, однако они интегрируются преимущественно на объекте и, так или иначе, принадлежат разным областям знания, хотя и об одном объекте. В целом этот подход нельзя назвать даже комплексным и, тем более системным. Ведется он отдельными самостоятельными группами специалистов разного профиля, хотя, справедливости ради, необходимо отметить наличие определенной координации и использование результатов одних исследований в исследованиях смежных областей. Для того, чтобы имела место полноценная интеграция или системная организация, необходимо **системное знание, выходящее за пределы каждой из этих областей**, т. е. методология, чего, разумеется, в то время не было.

В плане развития теоретических исследований очевидно усиление индивидуально-личностного аспекта на психологическом направлении. Однако в педагогике за основу берутся лишь внешние – социальные факторы, а не внутренние, идущие от познания сущности развития человека. Социальные потребности привели к возникновению непрерывного образования, однако они **не дают возможности раскрыть сущности непрерывного образования в аспекте развития человека** и, значит, истинной роли и функции этого образования. В развитии теории непрерывного образования до сих пор рассматриваются лишь внешние организационно-педагогические аспекты, а не внутренние развивающие и познавательно-деятельностные. Разраба-

тываются конкретные социально-педагогические и дидактические проблемы: стимулы и мотивы (С. Г. Вершловский); ценностные ориентации, проблемы адаптации влияние прошлого опыта на отношение к образованию (Т. В. Шадрина) типология личности взрослых по отношению к образованию (Л. Н. Лесохина); особенности умственной деятельности взрослых (Е. И. Степанова); возрастные изменения памяти (Я. И. Петрова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская); структура интеллекта взрослых (Я. И. Петрова, Е. И. Степанова и др.); возрастные особенности психических функций (Я. И. Петрова, Л. Н. Фоменко и др.).

Из перечисленного спектра видно, что произошел прорыв в исследовании индивидуально-личностного аспекта одновременно на нескольких направлениях. Более того, наконец, появилось сущностное ядро содержания образования взрослых, в явном виде исследуется прошлый опыт и его влияние на образование. Однако он не выступает ни системообразующим фактором других направлений в теории, ни полноценным ядром творческого развития личности, связывающим прошлый образ жизни человека с будущим, как это замышлялось изначально (посредством традиций). В то же время важно уже то, что его влияние на процесс образования явно учитывается.

В сравнении с предшествующими периодами развития, в частности, когда теория строилась преимущественно на принципах, здесь более очевидна уровневая структура знания. Кроме того, вся она относится к одной предметной области – непрерывному образованию. Важно здесь и то, что исследуются не только внешние организующие факторы, а исследуется внутреннее содержание процесса непрерывного образования. При этом все же сам процесс как таковой – на уровне общих системообразующих категорий и законов развития не рассматривается. В то время как сама практика требует целостных моделей того же непрерывного образования и системных функциональных проявлений этих моделей с целью системного воздействия на управляемый объект. Общий итог исследований в области непрерывного образования на сегодняшний день не утешителен. Нет понимания самой сущности непрерывного образования и потому нет приемлемого определения, не говоря о системе. Главная причина заключается в **нарушении главного закона развития природы – закона цикличности** развития жизненного процесса в целом и социального развития личности в частности, ядром которого как раз и служит индивидуальный жизненный опыт.

Исследование внутренних механизмов развития человека, особенностей его умственной деятельности и интеллекта в различные периоды жизни дало толчок развитию дидактики. На уровне дидактики разрабатываются проблемы целей, внутренних и внешних противоречий процесса обучения, дидактические принципы обучения, методы и формы обучения взрослых. Однако вместо того, чтобы выявлять дидактические закономерности, общепедагогические и дидактические законы, разработки основываются преимущественно на дидактических принципах, т. е. повторяется путь исследования общих проблем образования. Одновременно разрабатываются проблемы сети образовательных учреждений. Однако весь спектр организационно-образовательных, общепедагогических и дидактических исследований не является единой образовательной моделью, не имеет под собой единой системообразующей основы и, несмотря на имеющуюся логику, достаточную полноту охвата педагогических проблем образования взрослых, все же не может рассматриваться как единая целостная системная теория образования взрослых.

В 70–80-е годы в исследованиях проблем взрослых начинает использоваться концептуальный подход. Разрабатываются концепции: дифференциации и индивидуализации обучения, семинарско-практическая система организации учебно-воспитательного процесса, развития пространственного воображения и др. Разрабатывается теория профессионального образования (О. Ф. Федорова). Разрабатывается проблема моделирования педагогических ситуаций (Е. П. Тонконогая и др.).

Во всех этих исследованиях просматривается интегративный подход к исследованию проблем. Однако концепции, как видно уже из названий, носят аспектный характер и не интегрируются по их внутреннему содержанию и тем более – по сущности. И это практически не может быть осуществлено, поскольку концепции строятся на уровне представлений и моделей, а не законов, которые могли бы объединить их в единую систему. При построении, получивших в последнее время распространение систем модульного обучения, часто игнорируются фундаментальные **принципы непрерывности развития сознания**, преемственности модулей, не говоря уже о системности и единых основаниях построения модулей.

Вместе с тем, в конкретных областях педагогического знания, в частности, в решении проблем организации и управления образованием (В. И. Подобед, А. И. Жилина) системный подход получил дос-

таточно полную реализацию. Так, «региональный центр управления образованием рассматривается как самостоятельная сложная система, построенная на принципах, отвечающих потребностям современного развития, в частности, принципам демократизации, базовой управленческой подготовки, профессионального отбора при назначении на должность, материального стимулирования, самоуправления в решении вопросов организации учебно-научной и производственной деятельности»<sup>42</sup>.

И хотя система строится на основе принципов, эти принципы получают свою *системную реализацию в деятельности*, что является качественно новым шагом в развитии целостного системного подхода. В развитие этого подхода, на мой взгляд, могла бы служить система, характеризующаяся структурностью и полнотой, система способов и приемов деятельности: организационной, управленческой и т. д. В то же время более высоким уровнем обеспечения системности была бы организация системы, основанная на закономерностях и, тем более, на законах организации и управления образованием как сложной системой.

Особое место в реализации системного подхода занимают исследования мировоззренческих проблем (А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, С. Ю. Кривых). Это, на первый взгляд, новый аспект системного подхода, но только в содержательном плане. Он выполняет ту же функцию ориентации и управления образовательным процессом, в частности, развитием обучаемых, что и аспекты социальной ориентации, организации и собственно управления, расширяя при этом их возможности в плане достижения результатов образования, особенно в личностном аспекте – саморазвитии, самоуправлении, а также социальной и профессиональной мобильности и т. д. Однако практически это возможно при условии, если мировоззрение выступает как методологическая система по отношению ко всем обозначенным выше сторонам образовательного процесса. А в плане построения теоретической модели и развертывания исторического процесса развития теории и методологии образования мировоззренческий аспект должен служить завершающим звеном, раскрывающим на уровне сущности, законов развития жизни исходные понятия, а лучше сказать, категории, с которых начиналась строиться теория образования взрослых.

---

<sup>42</sup> Обзор к 50-летию ИОВ РАО. С. 14.

Реальным связующим звеном в этой цепи должны служить системная методология и технология. О методологии пока речь вести рано, но в области разработки технологий образования системный подход реализуется весьма успешно (А. Е. Марон и др.). В этой связи нельзя не отметить целостный системный подход, реализуемый при описании современных адаптивных систем и технологий образования взрослых в книге «Практическая андрагогика» Под ред. В. И. Подобеда и А. Е. Марона<sup>43</sup>.

Разрабатываемая технология дает серьезные фактологические основания для создания методологии образовательных систем и в целом методологии образования. Образовательная система есть, с одной стороны, социальная система, а с другой – подсистема общества как системы. Но отдельные социальные подсистемы должны образовывать единый социальный организм, а для этого сначала на уровне научного сознания должна быть построена модель, характеризующая социальный организм на уровне закономерных связей и взаимоотношений, т. е. ***теоретическая модель базирующаяся на категориях и законах***. Поэтому, когда речь идет о соотношении, гармонизации систем, необходимо учитывать не только собственно внутрисистемные и внешние – надсистемные факторы на уровне взаимодействия их с другими подсистемами, например, общего базового образования, надсистемами – обществом и природой, но и соотношение с подсистемами – внутренним миром человека, его внутренним «Я». А для этого должны быть не только соотносимые, но и общие сущностные основания, а именно, законы развития и организации жизни.

Особенно актуальным становится поиск таких оснований в связи с изменением государственного устройства в конце XIX начале XX века. Однако в теории системного исследования и построении образовательных систем новые требования, новый социальный заказ, если не считать содержания (в частности, содержания политического характера) и информации, в теорию и методологию решения проблем образования взрослых пока ничего качественно нового не добавил. Усиление специализации, корпоративное образование, усиленное внимание к политическим проблемам сами по себе ведут лишь к еще большей раздробленности как теории, так и практики образования. Из-за возникновения корпоративного образования и ориентации об-

---

<sup>43</sup> Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых /Под ред. В. И. Подобеда и А. Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 414 с.

разования на потребности политических, коммерческих производственных организаций и фирм возникла прямая угроза не только фундаментальности образования как результата – образованности населения, но и в разработке теории образования. В этой связи весьма актуальным становится исследование, проведенное В. И. Подобедом по проблеме системной организации и системного управления образованием. В создавшихся условиях организационно-управленческую модель целесообразно рассматривать как методологическую систему, ориентирующую все образовательные модели на решение актуальных задач государства и общества.

Сегодня особый акцент делается на социально политический аспект, в то время как упускаются другие крайне важные аспекты: нравственный, созидательный, экологический и др. В связи с большим объемом разнокачественной информации, невозможностью ее переработать и использовать в жизни происходит отрыв образования от практики, что также объясняется отсутствием системного методологического подхода, одной из функций которого является связь реальных и идеальных моделей, образования и практики. Именно поэтому и уделяется сейчас особое внимание адаптации и социализации, которая при полноценном подходе должна транслировать все достижения науки и образования в практику через создание практико-ориентированных технологий образования и социального развития личности. «...содержание такого образования строится исходя из необходимости осмысления каждым индивидом политики как организации человеческих отношений от парламента до домового комитета, отношения к политике как теории социального действия.

Задачи социально-политического образования сформулированы следующим образом:

- распространение объективных исторических знаний, знаний о механизме функционирования демократии, а также форм самоорганизации граждан;

- формирование способности к проявлению общественно-политической активности граждан и умений сознательного участия в демократическом управлении обществом, стимулировании развития гражданского общества;

- углубление знаний о зарубежных странах, динамике их развития на разных этапах истории;

– формирование первоначальных представлений об истории политической, философской, исторической мысли, об основных социальных понятиях»<sup>44</sup>.

В то же время, как видно из перечисленных задач, заявленная в направлениях содержания образования широта и глубина знания и целевая ориентация на формирование гражданского общества не могут быть достигнуты в рамках только этих направлений. Кардинальное решение проблемы возможно лишь на основе синтеза различных мировоззрений и разнокачественных образов общественного сознания, что еще больше обостряет проблему необходимости выявления и разработки **фундаментальных основ, обеспечивающих синтез моделей социального развития личности и непрерывного образования на протяжении всей жизни**. Причем не стандартного образования, основанного на информативной фактологии (ибо известна уже информационная перегрузка не только в образовании, но и в обществе), а фундаментального образования (заметим, не в смысле фундаментальных наук, как это понималось раньше), *обеспечивающего мировоззренческую и методологическую базу самообразования, самосовершенствования и саморазвития*.

Перестроечные времена остро высветили необходимость разработки проблем нравственных основ организации жизненного процесса и нравственного воспитания граждан, хотя бы уже в интересах формирования гражданского общества, не говоря уже о решении других проблем, стоящих перед обществом. Теоретическая разработка этого направления должна явиться продолжением исследований в области не только социальной ориентации, как многие сейчас утверждают, а в более полной реализации внутреннего генетически обусловленного нравственного потенциала человека. А, значит, разработка проблем нравственного развития и воспитания взрослого человека может быть результативной лишь при условии использования всех достижений в области образования взрослых.

Значительным шагом в развитии системного подхода, связанным с выделением новых качеств, а именно, функциональных качеств системы, реализующих конкретные социальные требования, которые в то же время выступают как системообразующие в плане ориентации всех компонентов системы на решение одних и тех же задач, «...выявлены системообразующие факторы, которые определяют взаимосвязь структурных компонентов системы постбазовой профес-

---

<sup>44</sup> Образование... – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – С. 110–111.



сиональной переподготовки безработных. Основными из них являются: а) адекватность профориентации клиентов службой занятости; б) обоснованность направления клиентов на учебу; в) комплектование учебных групп на основе результатов работы профориентационной службы с потенциальными слушателями курсов переподготовки; г) ориентация учебных заведений на рынок труда и прогнозы его развития; д) адекватность профессиональной переподготовки незанятого населения (безработных) вакантному рабочему месту»<sup>45</sup>.

Однако, как видно из приведенного текста, системообразующие факторы носят не фундаментальный, а прикладной характер и потому не обеспечивают концептуальную системность, единство и целостность теоретической модели.

Качественно новым шагом в развитии целостного подхода может считаться, так называемый, **феноменологический подход** к решению проблем образования взрослых, в частности, социокультурных (В. В. Горшкова и др.). Подобно мировоззренческому подходу в содержании образования и построении теоретических моделей образования он также выполняет организующую, но в большей степени синтезирующую функцию и помогает выяснить сущностные характеристики феномена. Поэтому он мог бы служить либо началом, либо завершением построения теоретических моделей, систем и метасистем образования взрослых.

Недостатком феноменологического подхода является утрата структурности, определенная доля субъективизма и, как результат, недостаток в объективности описания реальности. Кроме того, с позиций взаимосвязи разнокачественных исследований с целью применения их результатов на практике важнейшей проблемой становится проблема соотнесения полученных решений, основанных на разнокачественных системных основаниях и разных частнометодологических подходах. Например, естественно поставить вопрос о соотношении феноменологического, личностно-ориентированного (реалистического) и предметно-деятельностного подходов. При этом на уровне методологии как особого вида научного знания естественно возникает вопрос не просто о взаимосвязи, а о сущностной взаимосвязи, основанной на осознании законов, лежащих в основе качественных преобразований одних сущностей в другие и, соответственно, трансформации теоретических описаний одних феноменов в теоретические описания других феноменов.

---

<sup>45</sup> Обзор...С. 15.

Попытка построить андрагогическую модель целостного образовательного процесса предпринята М. Т. Громовой. Сама попытка построения такой модели несомненно заслуживает внимания. Однако строится она на основе общефилософских и общеметодологических положений путем непосредственного применения их к образовательному процессу без построения собственно методологии образовательного процесса. «Методологические обоснования в исследовании, – пишет М. Т. Громова, – в исследовании базировались на существующей методологии педагогики. «В педагогике методологию определяют как учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической деятельности» (П. И. Пидкасистый)<sup>46</sup>. Однако на принципах как высшем уровне методологического знания без знания фундаментальных законов, выражающих сущность организации соответствующего жизненного пространства полноценную целостную модель построить невозможно, ибо принципы – это всего лишь инструментарий, обеспечивающий связь сущности, выраженной в законах, с реальностью, представляемой содержанием деятельности.

Поэтому, в силу возникшего «методологического пробела», модели носят в значительной степени необоснованный, искусственный характер, например, в части использования неопределяемого до сих пор наукой понятия «дух». Кроме того, если речь идет о целостности, то речь должна идти и полноте. В то же время, например, «смысловое наполнение категории «образовательный процесс»» включает в качестве обоснований: семантическое, философское, психологическое, методологическое (хотя речь идет лишь о познавательном процессе), технологическое, опытно-практическое<sup>47</sup>, что, разумеется, говорит о многоаспектности и многоуровневости подхода. Однако нельзя говорить об иерархичности и полноте, например, отсутствует генетическое, которое является с позиций обоснования личностно-ориентированной системы обучения фундаментальным, а с позиций построения – системообразующим компонентом.

Обобщая изложенное необходимо отметить, что на современном уровне развития теоретического знания в области образования взрослых, значительным шагом в развитии системологического подхода

---

<sup>46</sup> Громова М. Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса. – М.: ЮНИТИ-ДАНА:Закон и право, 2006. – С. 90.

<sup>47</sup> См.: Громова М. Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса. – М.: ЮНИТИ-ДАНА:Закон и право, 2006. – С. 112.

предваряющего рождение качественно нового уровня – методологического – является использование *системообразующих идей* при построении образовательных систем и технологий, в частности, таких как идея целостного системного подхода к управлению (В. И. Подобед, А. И. Жилина), идея адаптивного обучения (В. И. Подобед, А. Е. Марон и др.), идея построения моделей целостного образовательного процесса (М. Т. Громова), идея феноменологического подхода (В. В. Горшкова).

Важно отметить, что среди проанализированного спектра исследований нет исследований, противоречащих друг другу. Все подходы, вообще говоря, дополняют друг друга, хотя в реальных исследованиях строятся как самостоятельные, часто, связанные друг с другом. И поэтому главный недостаток всех их общий – ограниченность в своем развитии применительно к реальной практике жизни.

**Общий вывод** на основе анализа может быть таким: идеи системности и методологические идеи имеют длительную историю и разрабатываются с начала зарождения науки об образовании. Имеет место уровневая логика их развития, реализуемая через конкретное содержание. Истоки носят целостный характер, характеризующийся наличием системообразующих и системных исходных понятий. Развитие теоретического знания происходит преимущественно под влиянием внешних факторов, социального заказа общества, а не внутренних потребностей науки. С одной стороны – это положительный факт, поскольку стимулирует многоплановость исследований, с другой – привел к нарушению непрерывности, преемственности в развитии теории образования взрослых. Многие архиважные направления, в частности, использование индивидуального и исторического опыта начаты, но не получили продолжения и использования в дальнейших исследованиях. В результате оказалась нарушена наряду с непрерывностью в исследованиях целостность и системность. Вместе с тем, в связи с отсутствием противоречий между теоретическими моделями, между ними могут быть установлены системные связи и, при определенной модификации и наличии системологических, а еще лучше, методологических оснований все они могут быть объединены в единую теоретическую систему образования взрослых.

Исходя из проведенного анализа можно наметить целый ряд направлений, которые могли бы быть полезными как с точки зрения развития системного подхода, так и теории, и практики: развитие исходных системообразующих и системных понятий, установление

непрерывности между разноуровневыми теоретическими моделями, установление системных связей между аспектными разнокачественными теоретическими моделями, установление взаимосвязей между системными основаниями разнокачественными теоретическими моделями.

При построении единой теоретической системы образования взрослых системообразующими должны быть особые компоненты научного знания, которые отражают реальную действительность на уровне сущности и служат системообразующими для реальных и идеальных систем, содержания и формы образовательных систем, а также устанавливают связь между разноуровневыми системами, выполняя при этом генетическую и генерирующую функции. Таковыми могут быть общие законы развития и организации жизни человека и общества как единого организма (системы) и частные законы жизни составляющих (подсистем) этой организации (системы).

Однако в настоящее время необходимо констатировать в области теории образования взрослых отсутствие системообразующей методологической базы, позволяющей построить образовательную модель, отвечающую главным методологическим требованиям: целостности, полноты, системности, развития, саморазвития, самовоспроизводства.

**Решение** такого рода проблем возможно лишь в рамках методологии как самостоятельной науки, занимающейся исследованием организации разнокачественных системных организаций сначала на уровне их сущности, а затем на уровне управления подобными организациями. Именно этими потребностями объясняется необходимость в построении новой науки – **методологии образования взрослых, в центре исследования которой стоит человек с его внутренней генетически обусловленной логикой развития и предназначением в единой организации жизни человека, общества и природы**. С другой стороны, как показывает проведенный анализ, возможность построения качественно новой модели знания подготовлено историей развития теории и практики образования взрослых.

В этой связи возникает проблема целостного подхода к развитию и формированию человека. Однако при этом естественно возникает вопрос: «А возможен ли при современном уровне научного знания такой подход вообще?» Этот вопрос снимается, если обратиться к исследованиям, Б. Г. Ананьева и других ученых, занимающихся проблемой развития человека.

### 2.2.2. Научные предпосылки целостного подхода к изучению человека

Говоря о проблемах образования, естественно возникает вопрос о необходимости целостного подхода к развитию и формированию человека. Нужен ли такой подход вообще? Этот вопрос снимается, если обратиться, в частности, к открытию Б. Г. Ананьева в области анализаторов. В процессе теоретических и экспериментальных исследований Б. Г. Ананьев доказал положение о «единой системе анализаторов всех без исключения модальностей, включенной в общую структуру человеческого развития»<sup>48</sup>. В тезисе сделан акцент на субъективную – гносеологическую компоненту развития. Однако другая – онтологическая сторона этого тезиса в том, что на человека в целостном единстве оказывают влияние все без исключения компоненты внешней среды. А это означает вся внешняя среда, воздействующая на человека, должна рассматриваться как единое органическое (организованное, гармонизированное, как единый организм) целое и в органическом единстве с его внутренним миром. И только при таком воздействии на человека можно говорить о его устойчивом развитии на протяжении всей жизни и на всех уровнях, начиная с генетического и завершая социальным, рассматривая разумного **субъекта деятельности как высший уровень развития человека, сформировавшегося ранее как индивид, личность, индивидуальность.**

Б. Г. Ананьев обратил внимание на **синтетический характер проявления внутреннего мира человека**, который, по его мнению, является свойством сенсорной организации человека в целом и называется **сензитивностью**. Сензитивность, как считает Б. Г. Ананьев, является обобщенной особенностью личности, проявляющей устойчивость при воздействии качественно различных по своей природе раздражителей и определяет способности человека к различным видам деятельности, т. е. как субъекта деятельности.

К исследованию человека как системы Б. Г. Ананьев подходит с позиций регулирования проявлений человека, процессов его внутреннего мира, рассматривая при этом мозг как высший орган регулирования. В этой связи он пишет: «Мы имеем теперь основания рассматривать билатеральные связи как высшее проявление общей (мультистабильной) системы регулирования и как особый механизм,

---

<sup>48</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 50.

который можно было бы назвать горизонтальным контуром регулирования, дополняющим основную вертикальную иерархическую систему регулирования»<sup>49</sup>.

В соответствии с этим человек должен рассматриваться как *иерархически упорядоченная система целостного организма, как в смысле внутренней организации, так и в смысле внешних проявлений*. И система законов, отражающая и регулирующая работу организмических образований должна также складываться из двух видов систем: иерархической вертикальной (См. закон онтоантросоциогенеза, п. 1.4.) и горизонтальной, дополняющей и раскрывающей вертикальную иерархию развития системы (См. ниже фундаментальные и нравственные законы развития и организации жизни, п. 1.3.3).

К исследованию системы регулирования Б. Г. Ананьев подходит с генетических позиций, рассматривает **зависимость особенностей регулирования от общих законов онтогенетической эволюции**. Ананьев Б. Г. подчеркивал: «Задача антропологии – проследить процесс перехода от биологических закономерностей, которым подчинялось существование животного предка, к закономерностям социальным»<sup>50</sup>. Тем самым, по сути, ставится задача изучения человека на уровне сущности.

Подобное понимание целостности складывается из многих составляющих и имеет свою историю. Так, И. М. Сеченов, реализуя в его понимании целостный подход, развитие человека рассматривает как развитие психических функций на протяжении всей жизни.

С. Л. Рубинштейн проблему целостности решал с позиций детерминации процесса развития человека, рассматривая ее с позиций внутренней – природной организации, включая генетический уровень и с позиций внешней среды. При этом *внутренняя и внешняя детерминация взаимно обуславливают друг друга*: «...внешнее воздействие не есть внешний толчок, якобы непосредственно определяющий конечный эффект такого воздействия; оно обуславливается, опосредуется природой того, на кого или на что оно влияет»<sup>51</sup>. В этой связи он отмечал, что развитие человека осуществляется по мере развития индивидуального опыта, индивидуальной истории в единстве с социальной. При этом во взаимосвязи природного и социального на пер-

---

<sup>49</sup> Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 11.

<sup>50</sup> Там же. С. 19.

<sup>51</sup> Рубинштейн С. Л. Психология и педагогика // Советская педагогика. – 1941. – № 7,

вое место он ставил социальное, что, вряд ли правомерно уже с позиций того же взгляда его самого на взаимодействие внешнего и внутреннего, когда он утверждает, что внешнее всегда опосредуется внутренним, а, значит, и проявляется в человеке только благодаря существованию внутреннего, природного. Если чего-то нет в природе, то и проявляться нечему. Если нет природных музыкальных способностей, то гениальным музыкантом не станешь.

В современном понимании (с учетом наличия генетической обусловленности развития человека) речь должна идти о внешних **генерирующих факторах**, которые при определенных условиях, в частности при условии резонанса и синергетического эффекта могут способствовать проявлению внутреннего потенциала человека.

Дополняя и развивая идею взаимосвязи внутреннего и внешнего в качестве интегрирующего фактора и, таким образом в качестве характеристики целостности человека, индивида, личности, индивидуальности и субъекта деятельности, регулирующей отношения субъекта, А. Н. Леонтьев считал его (субъекта) *сознание и самосознание*. В то время, как сегодня уже известно и, как показано в гл. 1. п. 3, *ключевым в регулировании отношений и поведении человека является разум, а сознание и самосознание – основа отношений и поведения человека*.

Б. Ф. Ломов рассматривает целостный подход в аспекте взаимосвязи внутреннего и внешнего на уровне систем и подсистем психики: когнитивной, регулятивной, коммуникативной. Однако при этом он ограничивается психическими процессами, хотя и предполагает включение субъекта в подсистемы более высокого порядка, в частности, природы и социума. В то же время он обращает внимание на такую интегральную характеристику психики как **мера отражения жизни**, которая, как теперь уже ясно с позиций закона настройки системы нравственных законов (см. п.1.3.3), есть не что иное как **ум человека**, устанавливающий именно **меру жизненного процесса**. В целом Б. Ф. Ломов рассматривает преимущественно психические детерминанты поведения, в то время как они детерминируются более глубинными процессами и детерминантами человеческого организма.

В этой связи представляют особый интерес исследования человека с позиций микрокосма (И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, В. Д. Шадриков, В. П. Казначеев и др.) И особенно сегодня привлекают внимание исследования психогенетиков. Так И. Равич-Щербо обосновал психогенетическую обусловленность адаптивности

человека к природе. Сегодня генетикам уже известно, что генокод включает в себя две спирали, одна из которых обращена в прошлое, а другая – в будущее. Генетический контроль осуществляется за *качественными (фазовыми) переходами в сознании человека*, в частности, на уровень абстрактного мышления<sup>52</sup>. Более того, психологическая наука пытается рассматривать переходы от сознания не просто к деятельности, а к созидательной деятельности. И в связи с этим рассматривает такие качества человека как нравственность, духовность, воля, смысл жизни, характер. «Вершиной интеграции личностных качеств, – как справедливо вслед за Б. Г. Ананьевым пишет А. И. Жилина, – является характер»<sup>53</sup>. Именно характер человека является интегральным генетическим энергоинформационным ядром, связывающим внутренний мир человека со средой. И этот тезис станет совершенно очевидным, если заметить, что характер автором данной работы определяется как мера проявления внутреннего энергоинформационного потенциала человека. При этом характер, как и весь процесс жизнедеятельности и развития человека, как уже ясно из вышеизложенного, в конечном итоге **детерминируется процессом общественного развития и генотипом человека**.

Такой вывод вполне согласуется с пониманием процесса онто-антросоциогенеза, рассмотренного ниже в п. 1.4, где показано, что именно в процессе проявления генетического потенциала человека во взаимодействии со средой и внутренним миром **происходит смена детерминант, меняющих направления развертывания жизненного процесса**, в результате происходит формирование качественно новых **типов человека – личности, индивидуальности, субъекта деятельности**.

Проблемы типологии личности также рассматривались психологами, Однако они рассматривались не с позиций сущностных интегральных системообразующих детерминант, как это делаем мы, а с позиций отдельных качеств человека, например, темперамента и способностей (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын), темперамента и характера (О. Гросс, У. Шелдон и др.), ориентации (интраверт, экстраверт) (К. Юнг), характера (К. Леонард, П. Е. Личко) и др.

---

<sup>52</sup> См. Пономаренко В. А. О созидательном смысле психологии и о себе // Мир психологии. – 2000, № 2. С. 153–165.

<sup>53</sup> Жилина А. И. Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). Книга. 3 – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – С. 55.



В то же время особенности поведения человека в социуме определяют именно сущностные и системные детерминанты сознания человека и социальной среды. Неслучайно сейчас, о чем писал еще Б. Г. Ананьев, в «научной литературе исключительное внимание уделяется исследованию процесса «социализации индивида, понимаемого как становление личности. Признание общественной природы этого процесса и исторического характера существования личности объединяет самые противоположные направления психологии, социологии и философии»<sup>54</sup>. Понятие личности, хотя и не определяется в явном виде, но, как явствует из контекста, рассматривается как **совокупность отношений**. И такое понимание является ведущим и по сей день, например, у социологов, философов. В отношениях с социумом и «в изучении человека как личности особо выделяется *статус личности*, т. е. ее положение в обществе (экономическое, политическое, правовое и т. д.); *общественные функции*, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи; *мотивация* ее поведения и деятельности в зависимости от *целей и ценностей*, образующих ее *внутренний мир*; мировоззрение и вся совокупность *отношений личности* к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе); характер и склонности»<sup>55</sup>. Здесь можно привести целый список ученых А. Г. Ковалев, В. А. Крутецкий, Ф. В. Константинов, Р. Миллер, В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин, П. Н. Федосеев, Г. П. Францев, Д. Н. Узнадзе, К. С. Пигров, А. А. Бороноев, Ю. М. Резник, В. С. Барулин и др.

Различным аспектам проблемы развития человека и человеческой личности посвящены труды ученых самых разных областей знания:

естественнонаучные труды В. И. Вернадского, П. П. Гаряева, А. С. Залманова, В. П. Казначеева, Г. И. Шипова, У. Эшби и др.;

труды по философии человека, социальной философии, социологии: М. Аврелия, Анаксагора, Аристотеля, В. С. Барулина, А. Н. Бердяева, А. Бергсона, А. О. Бороноева, М. Бубера, П. Ватье, В. К. Вахтомина, Вебера, В. И. Вернадского, А. В. Воронцова, Г. Ф. Гегеля, Н. А. Головина, П. С. Гуревича, Гуссерля, Р. Дарендорфа, Ж. Зиммеля, М. В. Ильина, И. А. Ильина, А. Ф. Лосева, Н. Лумана, О. Конта, Б. Малиновского, К. Маркса, Р. Мертона, В. И. Несмелова, Т. Парсонса, К. С. Пигрова, Платона, В. Т. Пуляева, М. С. Кагана, И. С. Кона,

---

<sup>54</sup> Ананьев Б. Г. Избранные... В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 49.

<sup>55</sup> Там же. С.50–51.

Ю. М. Резника, В. Б. Сапунова, В. Н. Сагатовского, В. И. Свидерского, Н. Г. Скворцова, П. И. Смирнова, П. А. Сорокина, Г. Спенсера, Ю. Н. Солонина, Сократа, А. И. Субетто, К. Н. Хабибуллина, Шелера, Э. А. Шилза и др.;

психологические труды Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Е. Н. Кабановой-Меллер, З. И. Калмыковой, Т. В. Кудрявцева, Б. Ф. Ломова, Н. А. Менчинской, В. В. Чебышевой, Элькониной, И. С. Якиманской и др.

педагогические труды: педагогов А. С. Макаренко, А. Н. Остроградского, С. А. Шапоринского, И. Д. Зверева, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, Т. С. Шамовой и др; методистов И. К. Андропова, И. В. Барановой, З. Г. Борчуговой, В. М. Брадиса, Ю. М. Колягина, А. В. Ланкова, С. Е. Ляпина и Е. С. Ляпина, Л. Ф. Магницкого, В. Е. Прудникова, В. В. Репьева, А. А. Столяра, и др.

С позиций *единства социального развития и образования* особый интерес представляет мысль Б. Г. Ананьева о фазном «протекании целостного жизненного цикла, охватывающего процесс индивидуального развития от рождения человека до смерти, есть **последовательная смена моментов становления, эволюции и инволюции индивида**. Эта разветвляющаяся цепь изменений является одним из фундаментальных эффектов необратимости времени, действия «стрелы времени».

Общая *продолжительность жизни* как первая характеристика возраста дополняется второй его характеристикой – необратимой *сменой фаз* индивидуального развития, а затем третьей – *длительностью каждой отдельной фазы*.

Возрастные изменения в динамике жизненного цикла содержат в себе оба параметра времени – длительность бытия и временную последовательность смены фаз»<sup>56</sup>.

К сказанному необходимо добавить, что смена моментов – это есть не что иное как **«индивидуальный колебательный контур жизненных пульсаций»**, регулируемый фундаментальными и нравственными законами, а смены фаз сопровождаются не только длительностью, их временной последовательностью, но и сменой образа жизни, который основывается на опыте и образах жизни в предшествующих фазах, а, значит, несет в себе определенный генетически обусловленный развивающийся жизненный потенциал. «Внутри лю-

<sup>56</sup> Ананьев Б. Г. Избранные... В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 73–74.

бого предшествующего периода складываются ресурсы и резервы последующего развития, за каждым из отдельных периодов жизни, говоря словами А. А. Ухтомского, скрыта *история системы*. Благодаря воспитанию и другим целенаправленным формам социального управления индивидуальным развитием обеспечивается перспективная ориентация этого развития, подготовленная, разумеется, филогенетической программой онтогенетической эволюции человека. Все последующие фазы развития преемственно связаны с предшествующими, причем не только с ближайшей, смежной, но и весьма отдаленными, даже с исходными, начиная с раннего детства.

Речь идет, следовательно, о *генетических связях* в индивидуальном развитии, о противоречивых переходах между фазами этого развития. Такой подход к индивидуальному развитию как единому целому и совокупности генетических связей между разнопорядковыми фазами (роста и созревания, зрелости, старения и старости) является новым не только для психологии, но и для естествознания. Этот подход связан с новейшим пониманием организма как саморегулирующейся системы.

Корреляционные зависимости между органами и функциями организма составляют важную характеристику его целостности, включая и временные (ударение на последнем слоге) параметры его существования (продолжительность жизни, последовательность смены отдельных состояний и изменений, являющихся фазами индивидуального развития).

**На различных стадиях онтогенеза коррелятивные связи существенно изменяются по типам** (Выделено мной – М. Б.) и значению для индивидуального развития. И. И. Шмальгаузен описал три типа основных связей: геномные, морфологические и эргонтические. *Геномные* взаимозависимости определяются непосредственными факторами развития, т. е. генами, через биохимические процессы, происходящие в клетках того же самого материала, в котором реализуются изменения. *Морфогенетические* также наследственно запрограммированы, но осуществляются путем передачи веществ или возбуждения от одной части организма к другой. Лишь *эргонтические* корреляции зависят от функционирования самих членов корреляционной пары, или цепи, влияющей на изменение их строения и способа функционирования.

Первые два типа корреляций специфичны для периодов роста и созревания, последний тип – для дефинитивных функций

сформировавшегося взрослого организма. Интересно отметить, что в качестве такой корреляции И. И. Шмальгаузен рассматривает положительную зависимость между развитием нервных центров и периферических органов и указывает на то, что «этого рода корреляции без труда устанавливаются не только в молодом, еще растущем организме, но и вполне зрелом».

При любом типе корреляции изменяется весь организм, и это изменение влияет на дальнейший ход онтогенеза в целом. В свою очередь, по удачному выражению В. Г. Афанасьева, **«сохранению целостности способствуют только те коррелятивные связи, которые соответствуют внешним условиям существования»** (выделено мной – М. Б.)...среда, таким образом, выступает как важнейший определитель целесообразности коррелятивных связей организма».

Весьма интересный разбор проблемы целостности живых систем в трудах И. И. Шмальгаузена принадлежит Р. А. Берг, которая подчеркнула связь его концепции целостности организма и онтогенеза с более общими кибернетическими подходами к эволюционным проблемам. «Теория стабилизирующего отбора И. И. Шмальгаузена, – пишет Р. А. Берг, – раскрыла способ возникновения и эволюции генетических, эмбриональных, анатомических, физиологических механизмов обеспечения целостности, а вместе с тем и устойчивости организма... **Организм целостен и потому устойчив. Его целостность покоится на взаимных влияниях одних частей на другие в процессе развития и в процессе функционирования** (выделено мной – М. Б.)»<sup>57</sup>. Речь, как видно, идет о гармонии разнокачественных процессов организма.

Далее со ссылкой на Р. А. Берг отмечается, что «сама система регулирования онтогенеза усложняется и совершенствуется в процессе эволюции».

Обобщая сказанное и выделяя главное, необходимо отметить:

- 1) генетический характер фазовых переходов;
- 2) наличие корреляционных связей, в частности «эргонтического» характера, что на современном языке означает наличие энергоинформационных связей;
- 3) при изменении «типа корреляций» изменяется весь организм, что в современном понимании означает: при изменении генетического ядра, изменении аттракторов качественно меняется образ жизни;

---

<sup>57</sup> Афанасьев В. Г. Избранные... В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 74-75.

4) организмы устойчивы в силу целостности, и эта целостность «покоится на взаимных влияниях (определяемых законами организации жизни – замечание мое, М. Б.) отдельных частей на другие в процессе развития и в процессе функционирования», на основании чего естественно считать, что в результате каждого фазового перехода организм остается целостным и при этом совершенствуется, хотя не указывается в каком направлении. Но, если речь идет о человеке, то ясно, что в первую очередь в направлении развития сознания и разума, основанных на внутренней гармонии разнокачественных процессов.

Однако,

1) Говоря о состояниях, остается неопределенность в описании этих состояний, а также характер законов, описывающих состояния.

2) Говоря о смене фаз, остается невыясненным характер законов, лежащих в основе этой смены.

3) Остается невыясненным и характер корреляционных связей и характер детерминации организма предшествующими ступенями его развития.

4) Не ясна система сущностей (категорий и законов), обеспечивающих целостность и устойчивость организма.

Вместе с тем, геномные связи, релизуемые через биохимические процессы (а, значит, и другие) в явном виде указывают на генетический характер и наличие генетических организаций, которые осуществляют фазовый переход, при котором еще должны сохраняться морфологические и эргонические (энергоинформационные) характеристики. Три вида связей – **генетические, энергетические, морфологические, имеющие закономерный характер**, обусловленные **самой природой**, имеет смысл рассматривать как **естественную реальную основу всеобщих теоретических законов развития** материальных систем: *матери, энергии, меры*, и общественных (духовно-нравственных) систем: *нравственности, совести, памяти*. А указание на сохранение отношений (связей) посредством соответствия внутренних и внешних условий есть не что иное, как указание на сущность закона определенного соответствия между внутренним состоянием организма и его проявлениями, что мы называем *законом строя*, указывающего на материальном уровне количественные соотношения: подобия, Золотой пропорции, гармонии, и на общественном – духовно-нравственные отношения: *мысли, смысла, ума; сознания, любви, разума* (см. п. 1.3). Замечание о протекании биохимических

процессов в клетке, означает не что иное, как вложенность процессов, реализующая генетическое развитие организма, лежащее в основе онтоантросоциогенеза человека (см. п. 1.4).

Таким образом, мы все же имеем дело с естественнонаучным описанием, а не с теоретической моделью организации жизни и деятельности организма. Речь идет о биологическом функционировании организма как органической системы, что является естественной (реальной материальной) и естественнонаучной основой построения теории целостного (включая общественное и природное) развития человека. Соотнесение с возрастными периодами, хотя и интересно, но оно не раскрывает механизмов управления процессом развития и саморазвития, чем отличается человек от всех остальных организмов. А, значит, такая модель не имеет прямого выхода на социальный организм, каковым является общество. Вместе с тем приведенное естественнонаучное описание раскрывает общее направление и общую логику развития человеческого организма, которую необходимо осмыслить на уровне теоретического знания, категорий, законов социального (общественного) развития человека и человеческих систем, и тогда уже можно будет формулировать принципы управления этими системами.

**«Общим эффектом...слияния интеграции всех свойств человека** как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с ее **целостной организацией и саморегуляцией** (все выделено мной – М. Б.). *Самосознание и «я», характер и талант человека с их неповторимостью – все это самые поздние продукты его развития* (выделено мной – М. Б.).

Образование индивидуальности и обусловленное ею единое направление развития индивида, личности и субъекта в общей структуре человека стабилизируют эту структуру и являются важными факторами высокой жизнеспособности и долголетия»<sup>58</sup>.

Исследованиями Б. Г. Ананьева совместно с сотрудниками института В. М. Бехтерева установлено, что необходимым условием образования устойчивой структуры личности и формирования характера является перевод внешних взаимоотношений личности во внутренние.

«Переход взаимоотношений, преобразование интериндивидуальных связей, функционирующих в определенных обстоятельствах

---

<sup>58</sup> Ананьев Б. Г. Избранные... В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 73.

жизни, в интраиндивидуальные связи является обязательным условием образования структуры личности и ее характера»<sup>59</sup>.

Нетрудно понять, что речь здесь идет об осознании личностью собственной индивидуальности, своего внутреннего «Я». А познание индивидуальности носит многоуровневый характер, начинающийся с осознания внешней предметной деятельности, внешнего образа жизни, логики поведения, затем психологии, затем собственной психики, физиологии, биологии, биоэнергетики, генетики.

Таким образом, становится понятно, что Б. Г. Ананьев вплотную подошел не только к раскрытию иерархической структуры организма человека, но и к ее осознанию в качестве субъекта деятельности на основе индивидуальности, а не наоборот, как он сам пишет. Более того, он указывает на конкретные процессы: генетические, биохимические и даже делает шаг в направлении раскрытия организации (состава и структуры этих процессов) и источников их генетического происхождения (морфогенетические). Показывает иерархическую зависимость процессов. Он прямо пишет, что «взаимозависимости определяются непосредственно факторами развития, т. е. генами». А, если соотнести мысль о ресурсах, формируемых в каждом предшествующем уровне для перехода на более высокий с генетической обусловленностью, то станет очевидной идея генетического ядра перехода с одного уровня на другой, каковыми и являются генетические генерирующие ядра (мысль, смысл, ум, сознание, разум и т. д.) различных социальных типов личности (п. 1.4).

Кроме того, естественно возникает вопрос о законах, лежащих в основе такого рода организации жизни, которые есть не что иное как законы организации живых систем и которые раскрывают, дополняют и реализуют законы наследственности, повторения филогенеза в онтогенезе, давая в руки конкретные инструменты сознательного регулирования этих процессов. И такие законы в естествознании, вообще говоря, известны, проблема в их систематизации, системном обобщении и переносе в интересующую область исследования.

В историческом плане Б. Г. Ананьев, по сути, признает, что человек есть конвергенция, синтез природного, биологического и социального в структуре генетического развития единой организации жизни Человека, Общества и Природы. «Возраст человека, как и человек в целом, есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального, конвергенция которых выражается в отдельной

---

<sup>59</sup> Ананьев Б. Г. Избранные... В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 158.

фазе человеческой жизни и в генетических связях между фазами. ... В этом смысле фактор возраста, о котором говорится во многих исследованиях, является суммацией разнородных влияний роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания и других явлений органического развития, конвергируемого в условиях воспитания с культурным развитием как освоением общественного опыта, исторически сложившихся знаний и правил деятельности»<sup>60</sup>.

При всей правильности приведенного высказывания с позиций применения в реальной действительности, организации жизненного процесса возникает необходимость уточнения понятия фазы. Необходимы адекватные системообразующие основания. Рубинштейн рассматривает в качестве системообразующей «клеточки» действие. Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев рассматривают деятельность как целостность и подразделяют ее на виды (игровая, учебная, трудовая). Но это не дает возможности решить одновременно проблему системности и учета социальной специфики деятельности в рамках одной формации. Поэтому речь должна идти о **способе деятельности**. Ибо, как известно, в основе смены формаций лежит смена способов производства.

Однако для того, чтобы все эти идеи могли бы быть использованы в системе образования, необходим особый подход к рассмотрению реальных систем человека, общества и природы. Таким, как показывает анализ научного знания об этих системах, может служить поход к их рассмотрению с единых космических позиций, с позиций микро- и макрокосма, как это предлагается теми же учеными, но при этом почему-то это рассмотрение не соотносится с понятиями общего, особенного и единичного, что представляется вполне логичным, где космос – общее (макрокосм), общество – особенное (мегакосм), человек – единичное (микрокосм). Поскольку тогда с учетом качественных переходов одной системы в другую и соответствующей трансформацией одних законов жизни в другие (например, фундаментальных законов жизни материальных систем в нравственные законы жизни человека и общества и наоборот) становится возможным соотнесение сложных систем друг с другом на уровне не только функций, но и на уровне содержания (материальных взаимодействий и отношений), сущности (закономерных отношений и связей).

В этой связи важное значение имеют упоминавшиеся выше два положения, высказанные Б. Г. Ананьевым, а именно, где он говорит:

---

<sup>60</sup>Ананьев Б. Г. Избранные... В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 84.



1) о том, что «задача антропологии проследить процесс перехода от биологических закономерностей, которым подчинялось существование животного предка, к закономерностям социальным»;

2) что организмические системы характеризуются двумя параметрами: иерархичностью и дуальностью.

Ибо оба эти положения указывают *пути поиска системообразующих генетических связей между обозначенными подсистемами на уровне сущности.*

Все это говорит о том, что необходимо познание многоуровневой организации объектов и процессов, изучения их как целостных образований, подобно тому как организованы биологические системы. «За последние десятилетия в биологии определилась позиция в отношении многоуровневой организации жизни, клеточные и тканевые структуры, органы и их системы, целостные организмы и надорганизменные метаструктуры (биоценозы, бионоосферы).

Опыт развития естествознания в нашем столетии показал особое значение для научного прогресса познания многоуровневой организации объектов и процессов, в них происходящих, единства мира и многообразия его взаимосвязей»<sup>61</sup>.

Вслед за А.Амосовым Б. Г. Ананьев отмечает, что должны быть построены «полные модели психики человека с учетом **возраста, пола, географической принадлежности, профессии и социального статуса**» (выделено мной – М. Б.)<sup>62</sup>. А это означает, что и в образовании должны учитываться все эти факторы.

Вслед за американскими учеными Лессе и Вульфом Б. Г. Ананьев, обращает внимание на тот факт, что должно восторжествовать «понимание целостности человеческого развития, заключающегося в **неотделимости друг от друга духовного, физического и социального развития** (выделено мной – М. Б.) человека... Медики будущего, как полагают Лессе и Вульф, будут обладать средствами распознавать взаимосвязи и управлять взаимосвязями между тремя основными характеристиками человека: физиодинамикой, психодинамикой, социодинамикой»<sup>63</sup>.

О понимании Лессе и Вульфом, а вслед за ними и Б. Г. Ананьевым существования и взаимосвязи организации образов жизни человека в разных жизненных пространствах говорит высказывание: «В

---

<sup>61</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 284–285.

<sup>62</sup> Там же. С. 365.

<sup>63</sup> Там же. С. 365.

комплексном изучении общества на передний план выдвигается проблема личности, ее статуса и роли в общественной жизни. «...Изменения в одной сфере человеческих функций, говорят они (Лессе и Вульф), – неминуемо *сопровождаются изменением в других... до тех пор, пока не установится относительное равновесие* (выделено мной – М. Б.). Такие изменения влияют на любой аспект жизни человека и **по принципу обратной связи** (выделено мной – М. Б.) – на жизнь общества»<sup>64</sup>.

Все это свидетельствует о взаимодействии, гармонии и наличии единой сущностной (закономерной) основы разнокачественных жизненных пространств, а, значит, и теоретических моделей, их отражающих и прогнозирующих. В более широкой трактовке, (в частности, с учетом качественных переходов) предлагаемой мной, принцип обратной связи есть **закон оборачивания жизненного процесса**.

«Наука едина. Единство системы познания отражает единство и взаимосвязь природы, общества и самого познания»<sup>65</sup>.

«Огромная масса дисциплин (около 200) строится на разряды, классы и подсистемы, образующие в своей совокупности человекознание.

Таковыми подсистемами являются: а) науки о человеке как биологическом виде, б) науки о человечестве, в) науки и взаимодействия человека с природой, ноосфере и освоении космоса, г) онтогенетика человека, науки о личности, или, персоналистика, д) науки о человеке как субъекте практической и теоретической деятельности»<sup>66</sup>.

Однако до сих пор не существует науки, объединяющей все множество наук. Строятся модели и системы, но они ограничены и, часто, несовместимы. Объединение возможно лишь на уровне сущности, т. е. должны быть общие для всех законы, которые могли бы быть общими законами для всех наук, подобно законам материалистической философии, которые претендовали на всеобщность. Однако они недостаточно раскрывали организацию жизни, ее генетические корни. Поэтому необходима наука, которая раскрывает не только объективный **процесс развития**, но и объективную и субъективную **организацию жизни**. Такой может **служить методология как наука об организации жизни**. При таком понимании методология может служить основой формирования осознанного представления об

---

<sup>64</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 366.

<sup>65</sup> Там же. С. 367.

<sup>66</sup> Там же. С. 367.

объективной организации жизни и основой субъективной организации, а, значит, **обеспечивать действенность получаемых человеком знаний** о Человеке, об Обществе, о Вселенной.

Однако, имея в сознании образ объективной организации жизни, необходимо не слепо следовать за этим образом, а уметь разворачивать его в систему деятельности. Когда и как это происходит у конкретного человека? На этот вопрос ответ имеется в психологии. «На основании обширных материалов комплексного исследования университетских психологов и сектора психологии Ленинградского института АПН СССР мы получили доказательства того, что в структуре интеллекта **взрослого человека главное значение имеет взаимодействие образного и логического** (выделено мной – М. Б.), т. е. непосредственного и опосредованного отражения действительности»<sup>67</sup>. Корреляция между образным и логическим мышлением имеет особое значение для развития созидательной деятельности. «Особое значение имеют обнаруженные в наших коллективных исследованиях **корреляции с вербально-логическим и образным мышлением практического интеллекта** (выделено мной – М. Б.); последний занимает совершенно особое место, центральное место в общей структуре интеллекта»<sup>68</sup>.

«...**связь между вербальным и невербальным интеллектом составляет ядро структуры интеллекта.** Но особенно поразительным фактом, совершенно неожиданным и не вытекающим из современной теории структуры интеллекта, надо признать то, что на всех уровнях надежности наряду с вербальным и невербальным интеллектом в центре межфункциональных связей, в **ядре межфункциональных связей находится практическое мышление**, которым обычно пренебрегают общая психология, теория интеллекта и логика. Если логическое мышление связано с образным отрицательной корреляцией, а образное мышление с логическим – тоже отрицательной корреляцией, то практическое мышление связано с тем и другим положительной корреляцией. Оно имеет наибольшее число связей, наибольшую мощность связей и составляет самый активный компонент межфункциональных плеед. ... Наиболее очевиден, особенно в отношении вербального и практического интеллекта, операционный механизм этих явлений. Логические операции и построение из них

---

<sup>67</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 203.

<sup>68</sup> Там же. С. 204.

сложных рациональных систем характеризуют любой из феноменов интеллекта.<sup>69</sup>

Все это говорит о том, что:

1) главной характеристикой взрослого человека является взаимосвязь эмоционально-чувственного и логического мышления и их связь с практическим мышлением;

2) образное, логическое и практическое мышление, как независимо друг от друга, так и в органическом единстве детерминируют практическую деятельность человека;

3) практическое мышление есть неизбежный результат образного и логического, невербального и вербального мышления. Иными словами неизбежно происходит **оборачивание энергии внешней среды и преобразование ее в практические действия**. И это уже, на наш взгляд, не только **сензитивный результат двух видов мышления**, но и результат всей подсознательной деятельности на **всех уровнях организации внутреннего мира человека**. И этот вывод непосредственно может быть сделан из фактов психологических исследований, которые приводит Ананьев Б. Г., а именно тех, где он говорит о том, что «гетерогенные связи ведут от умственного воспитания к физическому развитию»<sup>70</sup>, а результаты обучения сказываются на структуре и химическом составе РНК<sup>71</sup>.

Именно здесь и осуществляется **переход закономерностей биологических в закономерности социальные**, о чем, как уже выше отмечалось, писал Б. Г. Ананьев. Говоря словами К. Маркса, происходит удвоение человека. А сам человек, **будучи уже индивидуальностью, становится субъектом деятельности**.

Таким образом, очевидна логика **преобразования не только сознания в разум, образов сознания в логику их развития и развертывания в практические действия, но и более глубоких процессов внутреннего мира человека, вплоть до генетических, в социальные**. А это означает, что обозначенная взаимосвязь является системообразующей сущностью, способной перевести внутрочеловеческие генетические закономерности в социальные и тем самым служить **генетическим ядром, порождающим методологическую систему целостного – онтогенетического, индивидуального**

---

<sup>69</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 205–206.

<sup>70</sup> Там же. С. 219.

<sup>71</sup> Там же. С. 217.

**и социального развития человека** (Подробнее см. п. 1.4 настоящей главы). Однако логики не достаточно. Необходимы механизмы реализации логических операций. Они детерминируются **двумя видами ограничений**:

1) «*Функциональные механизмы связаны с определенными структурами и являются эффектами тех или иных нейродинамических свойств, генерируемых этими структурами. Иначе говоря, функциональные механизмы детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида*»<sup>72</sup>, т. е. процессами развития внутреннего мира и процессами внешней среды.

2) «Операциональные механизмы не содержатся в самом мозге – субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей социализации, и носят конкретно-исторический характер. В зависимости от уровня техники и культуры, *накопленного трудового опыта и мастерства складывается тот или иной операционный механизм* (выделено мной – М. Б.) конкретной человеческой деятельности (с ее определенным предметом и орудиями труда, технологией и организацией)»<sup>73</sup>.

Совершенно очевидно, что в первом пункте речь идет о возможности повторения филогенеза в онтогенезе, который, в свою очередь реализуется не только с учетом конкретно-исторических условий, но конкретных *видов деятельности человека*. При этом все это возможно в условиях специально организованной образовательной среды, которая учитывает и организует адекватные виды деятельности, в частности, адекватные типам человека, которые, как выше показано исторически, и складываться могут только под влиянием среды (внутреннего мира человека, общества, природы).

«Историческое время, как и все общественное развитие, одним из параметров которого оно является, имеет первостепенное значение для индивидуального развития человека. Все события этого развития (биографические даты) всегда располагаются относительно к системе исторического времени»<sup>74</sup>.

«Но глубокое проникновение исторического времени во внутренний механизм индивидуально-психологического развития обнаружено лишь новейшей психологией, и оно послужило основанием для постановки вопроса о более широких **генетических связях** в

---

<sup>72</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 207.

<sup>73</sup> Там же. С. 207.

<sup>74</sup> Там же. С. 220.

этом развитии, не ограничивающимися онтогенетическими характеристиками. Психологическое изменение структуры личности, ее характера и таланта уже не мыслимо вне категории *исторического времени*, ...в масштабах этого времени в соответствии с уровнем цивилизации и исторически сложившимся **способом деятельности**, обусловленная современным **состоянием производства науки и искусства**. Поэтому исторически конкретны **характеристики рационального и эмпирического в познании, логические, вербальные, мнемические и другие компоненты познавательной деятельности человека**» (все выделено мной – М. Б.)<sup>75</sup>.

Иными словами практическая реализация мыслительного интеллекта определяется структурой личности, которая имеет длительную историю. «Структура личности имеет своим генетическим источником длительные и разнообразные метаморфозы психических феноменов, особенно по рассмотренному нами интеграционному типу (когда интегрируются свойства индивида, личности и субъекта деятельности – замечание мое – М. Б.). В этом смысле структура личности – продукт индивидуально-психического развития, которая выступает в трех планах: *онтогенетической эволюции психофизиологических функций, становления деятельности и истории развития человека как субъекта труда*, познания и общения, наконец, *жизненного пути человека* – истории личности. Вместе с тем структура, сложившаяся в процессе индивидуального развития человека сама детерминирует направление, степень изменения и уровень развития всех феноменов психического развития человека»<sup>76</sup>.

Нетрудно видеть, что в этой фразе в свернутом виде содержится вся логика процесса онтоантросоциогенеза (см. п. 1.4 настоящей главы), включая закон оборачивания жизненного процесса, суть которого изложена в последнем предложении. Не указываются лишь уровни развития и **сензитивные компоненты, которые формируются на каждом уровне развития человека сначала как индивида, личности, индивидуальности, субъекта деятельности**. В то время как справедливости ради необходимо отметить, что выделяемые **три ступени развития** человека соответствуют **трем видам отношений** человека (к природе, к обществу, к собственному внутреннему миру – собственному «Я»), **трем законам развития** (генетической обусловленности, оборачивания, опережающего развития единой организа-

---

<sup>75</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 221.

<sup>76</sup> Там же. С. 208–209.

ции жизни Человека, Общества и Природы), трем видам законов организации жизни (законы сохранения, законы устойчивости, законы изменения) (см. п. 1.3–1.5 настоящей главы).

Более того, как пишет далее Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн «именно в этой структуре личности, в комплексе личностных свойств усматривал условия, через которые действуют внешние факторы.

Промежуточные переменные, между **ситуацией и поведенческой реакцией** (выделено мной – М. Б.) на нее образуются из взаимодействия основных характеристик человека, характером которых является структура личности»<sup>77</sup>.

*Но ситуация и поведенческая реакция – это локальное отражение прошлого и будущего в настоящем, а, значит – это ядро поведения – те отношения, которые строятся между прошлыми и будущими образами. А это есть ядро (мысль, смысл, ум) нравственных законов человека и ядро субъективной деятельности, которые в более широком понимании есть философия, идеология и методология как науки, так и организации жизни. Поэтому не случайно Б. Г. Ананьев связывает корреляцию образного и логического мышления с нравственными аспектами жизни человека. В этой связи он отмечает целый ряд факторов, включая возможность влияния мышления на нравственные аспекты жизни. Приведем некоторые из них. В связи онтогенетической истории человека «не меньшее значение имеет гностическая мотивация – возникновение и развития потребностей познания, с которыми связано выделение объекта и проблемы, теоретический интерес и необходимый уровень активности, определенная неотступность думания»<sup>78</sup>.*

«Тонические психофизиологические функции, связанные с метаболическими и эндогенными процессами жизнедеятельности, генерируемые кортико-ретикулярными аппаратами, включаются в сложные системы общественного поведения с их символикой, правилами и моральными нормами, отношениями, регулируемые правом и моралью, эти системы целенаправленных и ценностно-ориентированных поступков представляют собой своеобразный операционный механизм эмоционально-волевых процессов»<sup>79</sup>.

«... переход от умственного к физическому и от него к нравственному (выделено мной – М. Б.) воспитанию повседневно

---

<sup>77</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 209.

<sup>78</sup> Там же. С. 206.

<sup>79</sup> Там же. С. 208.

совершается циклом гетерогенных связей и легко может быть воспроизведен в экспериментальных условиях современной психофизиологией»<sup>80</sup>.

«Высшим интегративным эффектом взаимодействия первичных и вторичных личностных свойств является *характер* человека, *склонности* – с другой. Основная форма развития личностных свойств человека – жизненный путь человека в обществе, его социальная биография»<sup>81</sup>.

В первой из этих трех цитат речь идет о познавательной и прогностической деятельности. Во второй речь идет в целом о всех процессах внутреннего мира и связи их с процессами жизни общества. Иными словами, организация внутреннего мира человека и организация жизни общества имеют непосредственные прямые связи. В третьей он говорит о механизмах установления этих взаимосвязей – и именно, в форме нравственного воспитания. В четвертой – он говорит о синтетических результатах этого воспитания, о **главном сензитивном качестве личности**, которое может и должно быть воспитано, – **характере, который является синтезом нравственности, совести, памяти, настроения, воли человека**, (см. п. 1.3 настоящей главы), где в качестве основы выступают склонности, которые есть не что иное, как **обусловленная природой нравственность, понимаемая как природосообразность – заложенные природой в генетическом потенциале наследуемые нравственные качества человека**.

И от того, насколько пространство образования опережает реальную жизнь общества и природы, насколько оно выполняет свои прогностические функции, настолько **образование будет опережающим**.

Все сказанное вместе означает, что полноценное образование может осуществляться **в полноценных образовательных пространствах**, характеризующихся всеми качествами реальной жизни и развиваться в соответствии с историко-генетической логикой развития человека, общества и природы.

В этой связи нельзя не заметить, что уже Б. Г. Ананьев обращает особое внимание на *«общественную сторону обучения. Оно есть не только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу*

---

<sup>80</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 219.

<sup>81</sup> Там же. С. 210.



*межлюдских взаимоотношений. Именно вследствие этого обучение, являющееся главным средством образования, умственного воспитания, неизбежно оказывает гетерогенное влияние на нравственное развитие учащихся»* (выделено мной – М. Б.)<sup>82</sup>.

Иными словами, образовательный процесс есть жизненный процесс в образовательном пространстве, максимально гармонизированный с процессами внутреннего мира человека, его генетической организацией, типом, и т. д., с другой – повторяющий характерные особенности общественной жизни, способов деятельности, коммуникативных отношений и т. д., а с третьей, охватывающей обе эти стороны – соответствующий особенностям организации и логике развития жизни природы.

Более того, процессы обучения, относящиеся к разным уровням организации жизни человека, включая, как уже отмечалось, уровень РНК, протекают **по одним и тем же законам обучения**, в частности, как утверждают психологи «...вегетативная и анимальная нервная система подчиняется одним и тем же законам обучения»<sup>83</sup>.

Все это означает, что в **основе образовательных пространств должны лежать единые законы развития и единые законы единой организации жизни человека, общества и природы.**

В то же время в рамках образовательного пространства в соответствии с видом аттрактора, определяющего характер функционирования и характер смены фаз общественного развития должен быть аналогичный компонент, выполняющий аналогичные функции. В процессе общественного развития таковым является **способ производства**, аналогом которого в пространстве образования является **способ учебно-познавательной деятельности**, который **определяет характер жизненного процесса** в образовательном пространстве. Мною предложен **закон определяющей роли способа учебно-познавательной деятельности** в организации образовательного процесса (М. П. Барболин, 1991).

«Генетическое исследование взаимосвязей между деятельностью человека и его сознанием было намечено в трудах С. Л. Рубинштейна в связи с основными проблемами личности.

Рубинштейн в общей форме исследовал действие как «клеточку» сознания и деятельности в их единстве и обосновал принцип структурного анализа человека как субъекта.

---

<sup>82</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 220.

<sup>83</sup> Там же. С. 218.

Применение этого принципа к структурному анализу привело к разработке генетической классификации основных видов деятельности человека как ступеней развития.

В более общем плане безотносительно к проблемам жизненного пути человека исторический подход к сознанию и деятельности человека разработан Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым»<sup>84</sup>.

Однако вся классификация свелась к выделению труда, учения и игры.

Более детальную классификацию деятельности, но с позиций ценностных ориентаций предложил В. А. Ядов, выделив семью, образование, общественную работу, работу на производстве, заработок и остальное.

Однако все эти виды дают либо неконкретное (игра, учение, труд), либо опосредованное (например, ценностное) отношение непосредственно к социальному развитию личности и развитию требуемых при этом качеств сознания и личности. ***Не раскрывают содержательную сторону деятельности с ее спецификой способов деятельности и не выходят на сущностную компоненту на уровне законов развития.***

В то же время выход на социальный уровень требует *дифференциации видов трудовой деятельности*, которая может быть произведена только на уровне способов деятельности как *способов производства конкретного продукта*. Например, способы прогнозирования деятельности, способы производства, способы обмена результатами производства, способы управления качественно отличаются друг от друга и требуют качественно различных интегративных качеств человека (на основе сензитивных свойств человека), в частности, как субъекта деятельности.

Таким образом, с позиций проведенного анализа можно утверждать, что целостное развитие человека:

1. Целесообразно и возможно на пути генетического подхода к организации процесса развития человека как индивида, личности, индивидуальности, наконец, субъекта деятельности и использования в этих целях возможностей системы образования.

2. Должно осуществляться в условиях, аналогичных единой организации жизненного процесса человека, общества и природы.

3. Системным качеством, характерным для взрослого человека является взаимосвязь чувственно-образного и логического мышле-

---

<sup>84</sup> Афаньев Б. Г. О проблемах... – М.: Наука, 1977 – С. 223.

ния, а также их непосредственные связи с практическим мышлением и предметной деятельностью. Системным аттрактором, определяющим *стратегию* целостного развития системы образования как последовательности образовательных пространств жизнедеятельности человека, ориентированной на развитие жизненного процесса Человека, Общества и Природы должна служить развивающаяся последовательность способов учебно-познавательной деятельности, **отражающая последовательность способов общественного производства.**

4. Должно базироваться на закономерных основаниях развития, в качестве которой может служить общая логика развития человека: индивид – личность – индивидуальность – субъект деятельности. Причем сначала формируется индивидуальность и только затем человек выступает как субъект деятельности. Ибо только осознающий собственную индивидуальность как индивидуальную неповторимость человек способен разумно творить (созидать), удваивать себя в окружающем пространстве.

Выделенные характеристики и качества человека позволяют сформулировать более общие категории, законы организации жизни Человека, Общества и Природы, а вслед за ними и категории и законы организации системы образования, особенно, **если осмыслить их с позиций развития процессов, с позиций проявления сензитивных качеств, применения, повторения филогенеза в онтогенезе всей истории жизни человека, общества и природы.**

### **2.3. Единая организация жизни Человека, Общества и Природы как мировоззренческая модель целостного развития человека**

Единство образного и логического мышления должно проявиться в образах сознания, выполняющих функцию отражения и прогнозирования окружающего нас Мира. *Двойственность мышления влечет за собой и двойственность мировоззрения.* Поэтому мир необходимо рассматривать также дуально: с одной стороны – как пространство, а с другой – как процесс. Такое миропонимание дает возможность рассматривать пространство как совокупность подпространств и, значит, как совокупность иерархически упорядоченных процессов. И тогда с точки зрения организации жизни Мир есть пространство

процессов жизнедеятельности организаций, органов, организмов. *А общество есть пространство процессов жизнедеятельности.*

Кроме того, общество есть организм разнокачественных гетерохронных процессов. Б. Г. Ананьев показал, что организм имеет двойственную структурную организацию: иерархическую и билатеральную. Но, как известно, в своей деятельности и, значит, в организации культурной жизни, каковой является организация общественной жизни, человек удваивает себя. Поэтому аналогичную организацию необходимо выявить в общественной жизни и учитывать в организации образовательного процесса. Кроме того, человек есть проявление Природы, поэтому образовательное пространство должно отражать и организацию жизни Природы.

Все это означает, что для построения методологии образования необходимо знать состав, структуру и логику развития Человека, Общества и Природы как единого пространства жизни.

### **2.3.1. Структурно-логические основания единой организации жизни Человека, Общества и Природы**

Современная наука, подтверждая знания древних, на технологическом уровне показала, что движущей силой и сущностью развития человека, общества, природы, Мироздания (Вселенной) являются энергетические процессы. Поэтому, исследуя место человека разумного, человеческого Разума и человечества в структуре Вселенной, целесообразно именно их рассматривать в качестве ключевых, определяющих генеральное направление развития жизни. «По своему характеру процессы в неживой и живой природе противоположны. В первой они идут в сторону уменьшения свободной энергии и увеличения энтропии, вторая же наоборот, “питается энтропией” и производит свободную энергию.

Каким образом разрешается это противоречие? Допустим, что противоречие внутренних сил в неживой природе привело к образованию геосфер на определенных этапах развития Земли. Эти геосферы – атмосфера, гидросфера, земная кора, мантия и ядро. Но вот образовалась биосфера, существование которой невозможно без энергии солнечного излучения (внешний источник). В силу указанных выше особенностей развития живой природы логично предположить, что биосфера возникла на определенном уровне свободной энергии Земли и практически его поддерживает. Каждая геосфера также по-

являлась закономерно, на определенном уровне свободной энергии, но приводила к ее последовательному уменьшению. Прогрессивное же развитие геосфер неживой природы, в конечном счете, должно привести к установлению равновесия, т. е. к прекращению развития Земли в геологическом смысле. Появление биосферы, таким образом, можно считать своеобразной реакцией Земли, направленной на поддержание свободной энергии на определенном уровне, обеспечивающем ее дальнейшее геологическое развитие. Действительно, биосфера аккумулирует энергию солнечного излучения, захороняя ее в процессе седиментации и высвобождая в процессах диагенеза, катагенеза и метаморфизма. Если это так, то отсюда следует, что со времени появления биосферы геологическое развитие Земли, по крайней мере, частично обусловлено энергетическим потенциалом биосферы.

Таким образом, в настоящее время геологическая эволюция Земли не может быть понята без учета влияния на нее биосферы»<sup>85</sup>.

Из приведенных рассуждений ясно, что биосфера является не только связующим, но и особенным звеном между процессами Земли и Солнца, которое влияет на устойчивость процессов развития планеты Земля. По мере развития человечества в структуре биосферы все больший вес приобретает процесс общественно-исторического развития человечества и его *главная составляющая – процесс коллективного Разума*. Поэтому именно на него возлагается ответственность за сохранение равновесия между процессами Земли и Солнца.

В этой связи необходимо вспомнить сформулированный А. Л. Чижевским *основной закон биосферы Земли*, который гласит: «Основная функция и назначение биосферы Земли – непрерывное поддержание жизни, несмотря на периодичность метеорологических и климатических катастроф (помимо прочих факторов)».<sup>86</sup> Минимальной устойчивой единицей биосферы является клетка. И благодаря ей поддержание жизни в форме устойчивого неравновесия (вспомним доктора Залманова, который пишет, что человек есть процесс устойчивого неравновесия) и происходит. В ней происходит преобразование и обращение энергетических процессов.

Еще дальше в плане роли биосферы, в частности роли человека и человечества на Земле в своих размышлениях продвинулся

---

<sup>85</sup> Взаимодействие наук (Теоретические и практические аспекты). – М., 1984

<sup>86</sup> См. Рябинин Г. А. Тайные грани эволюции. Основы космической безопасности. – СПб., 2004. С. 166.

В. П. Казначеев, который дал глубокий анализ корней и развития идей русского космизма. Он пишет: «Главный итог, главный вывод русского космизма состоит в том, что **социальная история человечества – это лишь часть, элемент планетарно-космической эволюции живого пространства космоса, где появление человечества на планете Земля есть лишь эпизод более глубокой вселенской эволюции. Это естественно-природное условие, нарушать которое человеку не дано**»<sup>87</sup> (выделено мной – М. Б.).

Человек живет в околоземном пространстве и поэтому не менее интересна связь материальных процессов этого пространства с процессами внутреннего мира человека. Но еще более интересно структурное соответствие пространств, которое, в силу всеобщности закона подобия, обязательно должно быть. Ведь известно, что от погоды у человека меняется настроение, от атмосферного давления – давление крови и т. д.

Современное научное знание позволяет во внутреннем мире человека выделить семь иерархически упорядоченных процессов: *генетический, биоэнергетический, биохимический, биологический, физиологический, психический, психологический* (М. П. Барболин, 1997). Совокупность иерархически упорядоченных процессов, выделяемых в человеке, образует единое пространство процессов внутреннего мира человека.

Каждому из процессов внутреннего мира человека можно поставить в соответствие определенный жизненный процесс природы, как *жизненного пространства* природы Земли (М. П. Барболин, В. М. Барболин, 2004).

Психологическому уровню соответствует погода.

Психическому уровню соответствует климат.

Физиологическому уровню соответствуют физические процессы природы.

Биологическому уровню соответствует живая природа.

Биохимическому уровню соответствуют химические процессы в природе.

Биоэнергетическому уровню соответствует энергетика природы.

Генетическому уровню человека соответствует генетика природы.

---

<sup>87</sup> Казначеев В. П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. – Кострома, 1996. С. 193.

Аналогично в пространстве общественной жизни можно выделить семь самостоятельных процессов: предметно-практическая деятельность (производство), культура, искусство, образование, наука, идеология, политика, которые сопоставимы и взаимодействуют с соответствующими процессами внутреннего мира человека и природы. В итоге образуется цикл «природа – человек – общество – природа», обладающей *внутренней иерархической структурой взаимодействия процессов*.

Подобно тому, как биологический уровень является ключевым звеном, *меняющим всю ориентацию (энергию, организацию, меру жизни организма) жизненного процесса*, когда *организация превращается в организм*, становясь *ведущим средством и механизмом в лице клетки развития узловой меры природы*, в частности генетического развития человека, так разум (как будет показано в следующем пункте) и образование, являясь ключевыми звеньями, соответственно, антропогенеза и социогенеза, *меняют ориентацию процессов в логике антропогенного и социального развития человека и общества*. Сущностью такого качественного перехода является изменение направления движения энергии. *Клетка, разум, образование – это золотые ядра* соответствующих жизненных пространств-процессов, которые, сформировавшись, из «поглощателей» энергии переходят в «излучателей» энергии. В естествознании найдены количественные оценки, характеризующие объем Золотого ядра в рамках организации как целостности<sup>88</sup>.

Ценность такого сопоставления в том, что, зная поведение одних процессов, можно прогнозировать поведение других. И этим всегда пользовались наши предки, устанавливая гармонию процессов природы и процессов культурной жизни (когда пахать, когда сеять, когда урожай убирать, когда дерево можно рубить и т. д.). В социальной жизни необходимо учитывать тот факт, что, например, в онтогенезе в процессах воображения «существенную роль начинает играть духовная культура, искусство в частности. И таким образом становятся возможным (при отсутствии нравственного подхода – замечание мое, М. Б.) всякие вывихи воображения, фантазмагония и мистика»<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> См. Гладков Б. В. Сферодинамика. Математические начала объемного мышления. – СПб., 1998.

<sup>89</sup> Мареев С. Н. О деятельностной природе воображения в немецкой философской классике. // Вопросы философии, 2005, № 10. С. 146–147

Однако констатировать мало. Из констатации ясно, что жизненный процесс человека должен находиться в гармонии с процессами Земли и Солнца. Но как обеспечить эту гармонию? Вот главный вопрос, который можно назвать вопросом «жизни и смерти Человека».

Однако уже из изложенного описания процесса взаимодействия Земли и Солнца ясно, что процессы творчества и предметной деятельности противоположны. Процесс творчества разворачивает, проявляет, выводит наружу, делает свободным, подобно освобождающейся энергии Земли, внутренний энергетический потенциал человека. Предметная деятельность осуществляет обратный процесс. Она связывает, опредмечивает освободившуюся энергию в конкретном объекте. И, если даже речь идет о предметной деятельности, организуемой в целях познания, то в полноценном, совершенном виде эта деятельность должна опредмечивать, облекать в материальные формы творческий процесс человека. А познание получаемого в результате объекта и процесса его получения происходит по мере осмысления и осознания процесса творчества и этой предметной деятельности. Такова в наиболее общем варианте структура процесса жизнедеятельности человека, которая диктуется взаимодействием наиболее общих процессов Земли и Солнца при условии трактовки понятия «человека» как существа геокосмического в широком смысле этого слова и биосоциального – в более узком понимании – как процесса происхождения и развития человека.

А предметная деятельность человека в наиболее широком (в функциональном плане) понимании – на уровне целостного процесса жизнедеятельности является связующим звеном между процессами внутреннего и внешнего мира, процессами творчества и познания, при этом творчество выполняет «корневую» функцию, а познание – стимулирующую и активизирующую функцию, подобно тому, как взаимодействуют процессы Земли и Солнца в их едином жизненном процессе.

Приняв такой способ взаимодействия внутренних и внешних процессов в качестве основополагающего, нетрудно понять, что общий процесс поведения человека в любой сфере деятельности и жизнедеятельности в целом будет устроен по структуре вложенных друг в друга (в пространстве) и одновременно следующих друг за другом (во времени) матрешек. При этом каждая матрешка раскладывается на нижнюю часть туловища – процесс творчества и верхнюю часть туловища (заметим, включающий голову) – процесс познания. А, ес-



ли пойти дальше по пути образного описания процесса жизнедеятельности человека, то можно сказать, что «познавательная-творческая» матрешка превращается в «ваньку-встаньку», у которого (у «ваньки-встаньки») устойчивость жизненного процесса будет определяться его творческим процессом.

Применительно к проблеме социализации и социального развития личности имеет смысл дать более узкую трактовку процесса поведения человека. В современном понимании процесс социализации – прежде всего процесс деятельности человека. А в более широком смысле – это процесс *поведения человека в процессе предметной деятельности в условиях специальным образом организованного жизненного пространства.*

В силу принятого понимания человека как существа биосоциального становится ясно, что его деятельность детерминирована внутренними – индивидуальными и внешними – социальными факторами. Объективными предпосылками социального развития человека являются природные процессы окружающей среды и самого человека и выражаются в изменении и развитии этих процессов. Субъективные предпосылки выражаются в индивидуальных особенностях индивидуального развития человека (процессов его внутреннего мира). Но поскольку те и другие процессы должны быть гармонизированы, то становится ясно, что *характеристическая функция процесса социализации* – непрерывная корректировка индивидуального поведения человека в деятельности через посредство его собственного разума как посредника (наряду с предметной деятельностью и детерминирующей ее) между внутренним и внешним с целью максимальной гармонизации его (поведения) с другими процессами развития общества и природы.

Таким образом, налицо новое понимание устройства Вселенной и всех ее составляющих, включая общество и человека. С одной стороны – все есть **пространство**, а с другой – все есть **процесс**, образованный множеством других иерархически упорядоченных процессов. Такая двойственность мировоззрения есть проявление двойственности мышления, которая есть проявление реальных процессов жизнедеятельности мозга, всего человеческого организма и в целом организации жизни осознаваемых нами пределах Вселенной.

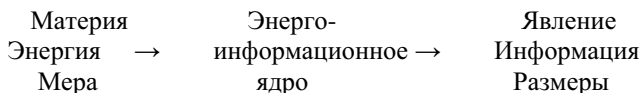
Для описания такого представления об организации жизни целесообразно ввести понятие *организации как упорядоченной совокупности*

*отношений* элементов пространства-процесса или, что – то же, **пространства процессов.**

Особо необходимо отметить, что отношение есть ген-ядро организации. **Отношение** как минимальная универсальная единица – **клеточка организации** обладает всеми ее характеристиками. Оно обладает сущностной характеристикой организации – энергетической. **На сущностном** уровне можно говорить об отношении как энергетическом взаимодействии. На **социальном** (содержательном) уровне отношение приобретает форму межличностных отношений и т. д.

### 2.3.2. Фундаментальные понятия единой организации жизни

На основе проведенного выше анализа организации жизни и современных знаний естествознания можно выделить **сущностное смысловое ядро и соответствующую систему обобщенных понятий**, характеризующую в обобщенном виде каждое из пространств и переход от одного к другому. И тогда каждый из выделенных уровней организации жизни, обладая собственными характеристиками, в едином жизненном процессе может быть представлен в форме модели такого вида:



Компоненты этой модели являются понятиями, характеризующими фундамент единой организации жизни. Поэтому их можно назвать **фундаментальными понятиями единой организации жизни**. А, поскольку они являются одновременно первичными (исходными), то дать им строгое определение (например, через ближайший род и видовое отличие) нельзя. Поэтому ограничимся их описанием. (При этом заметим, что определения-описания в науке также имеют право на существование.)

**Материя** – единая организация (о'рган, орга'н) (Вселенной) обеспечивающая рождение и воспроизводство жизненного процесса. Обобщенное понятие, обозначающее основы (если заметить общность **корня** этого слова с **корнем** слова «мать», то станет ясно, что речь идет о реальной сущности, порождающей и поддерживающей

жизненный процесс) единой организации. Необходимо отметить, что такая организация присутствует везде, независимо от места, времени и любых других факторов.

**Энергия** – (сущностная) характеристика жизнеспособности единой организации.

**Мера** – (количественная характеристика) величина жизнеспособности единой организации.

Нарушение меры приводит к изменению организации жизненного процесса и всех других его характеристик и, в результате, к нарушению данного жизненного процесса, к его сбою или переходу в новое качество.

**Ген** – свернутая материя, обладающая максимальными генерирующими характеристиками единой организации жизни (энергией и мерой).

*Ген обеспечивает настрой взаимодействующих процессов, передавая, материю, энергию и меру от одного процесса к другому.*

**Явление** – устойчивая часть материи, обладающая собственной (принадлежащей ему) энергией и собственными размерами.

**Жизненный процесс** – последовательность проявлений организации (материи, энергии, меры).

**Пространство жизни** – совокупность генетических и генерирующих ядер.

**Жизнь** – единая организация пространств – генетических и генерирующих ядер (генов и галогенов).

**Процесс** – последовательность явлений, обладающих общей материей (происхождением), энергией, мерой. В наиболее общем виде – это последовательность проявлений (явлений) материи.

**Пространство** – упорядоченная совокупность процессов, обладающая собственными размерами и информацией.

Пространство, вообще говоря, может быть материальным и идеальным. Примером материального пространства может служить пространство общественной жизни. Примером идеального пространства может служить пространство общественного сознания или его часть, например, пространство законов, определяющих нравственный образ жизни.

**Информация** – совокупность характеристик организации явления.

**Информация** – форма проявления энергии.

**Размер** – количественная характеристика жизнеспособности явления (процесса, пространства). Величина, характеризующая отношение меры жизни явления (процесса, пространства) к мере жизни материи – материальной основы явления (в частности, вещества).

Энергоинформационное генетическое генерирующее ядро возникает внутри организации как обладающая всеми характеристиками ее новая сущность более высокого порядка (относительно фундаментальных характеристик: материи и явления, энергии и информации, меры и размеров), занимающая промежуточное место между **сохранением и изменением**. Оно является началом процесса проявления – началом нового процесса жизни, обеспечивая определенное *отношение* трой (троек) – *строй* (соединение трех – священная троица) – *настрой* («с – трой» – соотношение, соединение «трой» – троек) между прежними и новыми характеристиками организации процессов и пространств: материей и явлением, энергией и информацией, мерой и размерами.

**Строй** – единая организация жизни.

**Строй** – отношения в единой организации жизни (между материей и явлением, энергией и информацией, мерой и размерами).

**Настрой** – организация жизни пространства. Совокупность (всех видов) отношений пространства (внутри и вне).

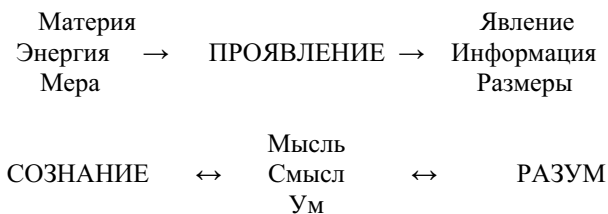
*Настрой пространства процессов* – отношение частот вибраций процессов пространства.

*Смысл и главная функция настроя* – увеличение энергии процессов за счет резонанса, кооперативного и синергетического эффектов. При этом важно заметить, что синергетический эффект связан с возникновением энергоинформационного ядра и резким увеличением энергии нового процесса.

Можно говорить еще о внутреннем настрое или (внутреннем) строе (например, музыкального инструмента) или устройстве (машины) и вытекающем отсюда алгоритме строительства – создания устройства, музыкального произведения и т. п.

И тогда на уровне понятий можно говорить о модели такого вида:





Приведенные схемы отражают пространство процессов на уровне (теоретической) организации их собственной жизни.

Но в реальной жизни, на уровне общественной практики выделенным трем звеньям соответствуют:

Проект (идеальный образ) – Реализация проекта – Созданный объект  
(реальный образ)

А трем звеньям: мысли, смыслу и уму соответствуют три:

- образ,
- технология воплощения образа,
- размеры создаваемого объекта (явления).

Все семь характеристик есть характеристики *материальности* пространства, его материальной *сущности*. Или, попросту говоря, это характеристики сущности пространства, его сути, его существования.

С точки зрения *движения* пространства, что является *содержанием* (со-держанием – совместным держанием, т. е. тем, благодаря чему все держится, в частности, та же материя – организация) выделенные характеристики являются соответственно, характеристиками сохранения (пространства, процесса), устойчивости, изменчивости. И тогда на втором уровне – уровне содержания модель имеет вид:

Характеристики сохранения движения (жизни)	Характеристики устойчивости движения (жизни)	Характеристики изменчивости движения (жизни)
---	---	---

На третьем уровне *структуры пространства*, что определяет форму пространства, характеристики его сущности будут рассматриваться как характеристики *подобия, золотого звена (сечения, пропорции), гармонии*. И тогда модель примет вид:

Характеристики  
подобия  
(отношений)

Характеристики  
Золотого звена  
(отношений)

Характеристики  
гармонии  
(отношений)

Подобие *«хранит»* (единую) организацию (материю, энергию и меру). Золотое сечение *устанавливает* соотношение между составляющими пространства: процессами, материей и явлением, энергией и информацией, мерой и размерами. Гармония устанавливает необходимую организацию процессов и пространств в единой организации жизни.

Совершенно очевидной является взаимосвязь выделенных понятий в обыденной жизни. Достаточно заметить, что материя проявляется в форме конкретного материала (вещества), например, металла, дерева (в смысле древесины как *строительного* материала). И тогда становится очевидным смысл всех только что описанных понятий. Ясно, что спектр явлений – объектов (предметов) естественных и искусственных (созданных, в частности, человеком), например, из древесного материала иной, чем из металла. Информация (свойства и т. п.) об этих явлениях определяется характером внутренней энергии соответствующего материала. Размеры явлений (изготавливаемых предметов) определяются мерой внутренней энергии материала как мерой жизнеспособности вещества.

**Очевидно, что характеристики материала, в частности вещества, точнее их сохранение обеспечивает устойчивость жизни явлений, в частности, объектов. При условии, что в процессе создания и жизни явлений их требования (например, размеры явления, возможной нагрузки) не нарушаются, т. е. существует взаимобусловленность между характеристиками жизни материала и характеристиками жизни явления.**

### **2.3.3. Фундаментальные категории и законы единой организации жизни Человека, Общества и Природы**

Для описания указанной выше реальности жизни построим абстрактную (теоретическую), в частности, методологическую, модель по известным требованиям построения теорий. С целью построения методологического описания *единой организации жизни* в соответствии с приведенным выше их реальным описанием, введем парные категории, отражающие их внутреннюю и внешнюю сторону: *mate-*

*рия – явление, энергия – информация, мера – размеры* (раз-меры), а также категорию *строа* – соединение трой, соединение материи, энергии, меры и явления, информации, размеров, «дающее свет» и жизнь новым явлениям – продолжение жизни процессов и пространств.

В этой связи совокупность перечисленных пар категорий есть совокупность фундаментальных (образующих фундамент) **категорий науки методологии**.

Совокупность выделенных категорий является фундаментом для описания пространств процессов. Совокупность категорий можно рассматривать как характеристику структурной стороны (образ) пространства процессов. Первые три категории можно также рассматривать как характеристику внутренней компоненты пространства (неявной, непроявленной), а с пятой по седьмую – внешней. Четвертая устанавливает связь между компонентами внутреннего и внешнего. Однако, они не характеризуют в достаточной степени процессуальную сторону с точки зрения изменения, развития, движения, т. е. собственно жизненный процесс. Процессуальная сторона (алгоритмическая) может быть описана посредством законов, лежащих в основе соответствующих процессов.

Тогда сущность процессуальной стороны пространства процессов можно описать в форме системы семи законов. Поскольку пространства одновременно есть *устойчивые* процессы, то, в соответствии с пониманием термина «закон» (устойчивая повторяющаяся связь), они могут быть описаны следующими законами:

Закон сохранения материи.

Закон сохранения энергии.

Закон сохранения меры.

Закон строя (с-трой – соединение трой – святой, световой троицы, дающее свет, включающий три закона: подобия, Золотого сечения (пропорции), гармонии) – закон устойчивости отношения материи и явления, энергии и информации, меры и размеров.

Закон изменения размеров (раз-мер-ов).

Закон изменения информации.

Закон изменения явления.

Первые три закона можно рассматривать как характеристику **прошлого**, 5, 6 и 7-й – **будущего**. Четвертый закон устанавливает связи между прошлым и будущим и, значит, закон **настоящего**, закон организации «сиюминутной» (мига) реальной жизни.

Поскольку вся совокупность этих законов характеризует пространство процессов, пространство жизни процессов, пространство проявления процессов, то эти законы можно считать также **законами проявления**.

Устойчивая организация, обладающая качествами материи, энергии, меры и порождающая **объект**, называется **субъектом**.

Устойчивая организация, обладающая качествами явления, информации, размеров, порождаемых субъектом, называется **объектом**.

Понятия субъекта и объекта – относительные понятия и могут рассматриваться лишь относительно друг друга.

Как видно, имеют место три типа законов: законы сохранения, законы изменения и законы единства сохранения и изменения. Все вместе законы можно рассматривать как законы устойчивого развития, а в силу их всеобщности (описываемых ими процессов и пространств) можно их считать **законами устойчивости жизни**. Кроме того (в силу соответствия описанным выше моделям развития жизни) – это законы развития жизненного процесса, или, проще говоря, это **законы организации жизни**. В подтверждение сказанного заметим, что два вида законов – устойчивости и изменчивости соответствуют двум формам генокода, где (как отмечалось выше) одна обеспечивает стабильность организма, а другая ориентирована на его изменение.

В понятиях традиционной философии категории можно рассматривать как характеристики качества, законы - количества. Категорию и закон сохранения и изменения можно рассматривать как проявление закона связи сущности и явления. Иными словами, предлагаемая система категорий и законов в полной мере на методологическом уровне реализует фундаментальные категории диалектики (материя, пространство, время) и законы диалектики (перехода количества в качество и обратно, закон взаимного проникновения противоположностей, закон отрицания отрицания, оборачивания и др.). При этом дополняют и расширяют их в направлении уточнения, указывая на необходимость конкретизации качественных и количественных характеристик и методов организации жизни.

Таким образом, в **содержании категорий и законов заложен конкретный механизм и логика методов его использования** в целях сознательной организации и сознательного управления жизненными процессами. В этом состоит **методологическая сущность** предложенных **категорий и законов**.



Важными отличительными характеристиками, наряду с отражением динамики, как отдельных процессов, так и пространств, являются **целостность и полнота** предложенной **системы категорий и законов**. Кроме того, существенным является тот факт, что система законов в процессе развития допускает изменения в обоих направлениях, как в сторону устойчивости, так и изменчивости. А, это означает наличие цикличности. Например, после зарождения качественно нового пространства сначала устойчивость увеличивается, а потом она уменьшается.

Все эти замечания являются подтверждением того, что выделенные категории и законы можно рассматривать в качестве **фундаментальных категорий и законов науки методологии** как **науки об организации жизни**, а в более узком понимании, науки о **логике методов организации жизни**.

Двум уровням развития материального мира отдельным объектам (процессам) и сообществам объектов (пространствам) соответствуют два уровня законов: законы материального мира – организации жизни в форме материальных отношений и законы общественной организации жизни в форме общественных отношений (см. ниже).

Связующим звеном – **генетическим ядром** в общей системе категорий и законов служит закон строя, выступающий одновременно как **ключевой закон** организации жизни. (Один из трех законов, реализующих закон строя, который наиболее широко обсуждается в качестве средства (принципа) организации реальной жизни – это **закон подобия**).

По своему содержанию сущность этого генетического ядра заключается в том, что в сознании человека появляется образ самого себя как образа (устроенного, как говорят, по образу и подобию, а мы бы добавили, и по сути, поскольку человек – вершина творения) Бога. Человек осознает себя как подобие Божье. А вслед за этим осознает и свое предназначение в единой организации жизни природы, общества, Вселенной.

Понимая религию как связь человека с Божественной организацией Вселенной и, в частности, с природой, В. И. Несмелов утверждает, что закон подобия служит **основой религиозного сознания, нравственного закона жизни**, истинной религии и правильно организованного жизненного процесса людей. Тем самым закон подобия обеспечивает устойчивость жизненного процесса человека через его

стремление организовать свою жизнь по образу и подобию Божественной организации.

«Действительная сущность религии выражается только идеей богоподобия. Эта идея, разумеется, не требует от человека, чтобы он сравнился с Богом, – она лишь побуждает человека жить в условиях физического мира по сознанию в себе образа Божия. Следовательно, осуществление идеи богоподобия несомненно лежит в границах человеческой природы и силы. Но человек одновременно является и действительным образом Бога, и действительной вещью физического мира, а потому фактически осуществлять в своей жизни идею богоподобия он, очевидно, может не иначе, как только в непрерывной борьбе с собою самим, а так как эта борьба непрерывно говорит человеку о действительной принадлежности его физическому миру, то человек никогда бы не смог даже и подумать о том, чтобы вести эту борьбу, если бы в жизни по образу Божию он не сознавал *истинной* жизни своей личности, и если бы это сознание не возлагало на него непрременной *обязанности* стремиться к достижению богоподобной жизни, как жизни истинной. Такая обязанность и действительно создается каждым человеком, и аргюги именно сознание и предъявляется каждому человеку в идее *нравственного закона жизни*. Этот закон не онятное) дан человеку. Он и возникает (*хотя заложен во внутреннем мире человека в форме божественного сознания* – замечание автора, М. Б.) из религиозного сознания человека, и все свое содержание получает только из этого сознания: *нравственное, долженствующее быть осуществленным, истинное есть лишь богоподобное*, так что идея богоподобия является и единственным основоположением естественной морали, и единственным критерием всех действий человека в моральном отношении, и, наконец, единственным основанием для нравственного развития человека. В одном только действительном существовании Бога, как своего первообраза, человек находит безусловную истину своего личного бытия, и потому совершенно естественно, что одна только идея богоподобия с конкретной определенностью указывает человеку, зачем ему следует жить и как ему следует смотреть на явления жизни. И в одной только идее Божественной Личности человек находит вечную меру безусловного совершенства, а потому совершенно естественно, что одна только идея богоподобия не позволяет человеку остановиться на пути своего нравственного развития, а непрерывно заставляет его раздвигать границы своего нравственного развития в направлении к безусловному идеалу

всякого совершенства – к живому отображению в себе Бога путем действительного уподобления Ему»<sup>90</sup>.

Применительно к **пространствам**, которые принято называть живыми системами (в частности, биологическими, социальными, человека), а мы будем называть **организмами** (*заметим, организм – орган – орган (существует такое название музыкального инструмента) – это три качественно разных характеристики и уровня закона строя, соответствующие, как будет показано ниже, законам подобия, золотого сечения, гармонии*), способными к самовоспроизводству и самоорганизации, законы принимают вид:

Закон нравственности.

Закон совести.

Закон памяти.

Закон настроя (для человека как субъекта деятельности он принимает форму *закона настроения*).

Закон воображения.

Закон воли.

Закон характера.

Нравственность человека в содержательном плане понимается как степень природосообразности внутреннего мира человека. А в методологическом плане нравственность есть степень соответствия (тождества) организации жизненного пространства единой организации жизни.

Эти законы будем называть **нравственными законами** единой организации жизни человека, общества и природы или, законами нравственной организации общественной жизни.

Применительно к жизненным пространствам как *сообществам* устойчивых организаций (организмов) перечисленным законам в рамках науки методологии соответствуют категории, которые в то же время соответствуют фундаментальным категориям и которые целесообразно называть **категориями нравственного образа жизни или нравственными категориями (образа жизни, человека, общества): категория нравственности, категория памяти, категория настроя, категория воображения, категория воли, категория характера**. Ибо такую же структуру имеет пространство внутреннего мира человека и пространство общественной жизни (что будет показано ниже). А приведенные категории и законы достаточно полно их

---

<sup>90</sup> Несмелов В. И. Наука о человеке. Т. 1, 2. Репринт. воспроизведение изданий 1905, 1906 годов. – Казань: Заря-Тан, 1994. – С. 290–291.

описывают и как самостоятельные процессы и пространства, и как совокупности процессов.

Категории нравственности и совокупность соответствующих законов есть проявление фундаментальных категорий и законов, на качественно новом уровне организации жизни и качественно новом уровне отношений – общественных отношений, которые характеризуют самостоятельное жизненное пространство, особо подчеркивая, что жизненные процессы протекают в определенном качественно ином, ограниченном пространстве – общественном организме как подпространстве – организме единой организации жизни. Поэтому первые три закона есть законы сохранения общественной организации жизни, с 5-го по 7-й – законы изменения общественной организации жизни, а законы настроя – законы устойчивости организации общественной жизни. При этом, если учесть, что нравственные законы единой организации жизни есть проявление фундаментальных законов единой организации жизни, то станет ясно, что нарушение нравственных законов в итоге ведет и к нарушению фундаментальных законов и, как результат, разрушению фундаментальных основ единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

#### **2.4. Онтоантросоциогенез как проявление и развитие единой организации жизни Человека, Общества и Природы в целостном процессе эволюции человека. Интегральная онтоантросоциогенетическая типология человека. Фундаментальные законы развития жизни**

Осознание направления дальнейшего пути развития человека и общества можно достичь на пути рассмотрения генетической организации жизни во Вселенной и в частности на планете Земля.

В связи с решением этой проблемы в первую очередь необходимо назвать имена В. И. Вернадского, А. Л. Чижевского, В. П. Казначеева. Работы этих ученых образуют фундамент и указывают направление развития мысли и знания в плане осознания сегодняшнего состояния общества и пути его дальнейшего устойчивого развития.

В исследованиях этих ученых показано, что Вселенная, солнечная система, Земля, природа (биосфера), общество, человек – это вложенные, взаимообусловленные и взаимодействующие друг с другом субъекты *единого жизненного пространства гармонизированных процессов*. И только осознав эту гармонизацию можно расчи-

тывать на участие человека и общества в обеспечении устойчивости развития жизненного процесса человека, общества, природы, наконец, Вселенной. Ибо по закону подобия (Бауэра), что внизу, то и наверху.

Поэтому, если известно направление развития жизненного процесса одного подпространства единого пространства жизни Вселенной, то, в силу детерминации (если речь идет о таком более мощном, в частности более емком пространстве как Вселенная или биосфера Земли) взаимодействия (в силу взаимопроникновения и взаимообусловленности) и общности законов развития жизни, можно прогнозировать поведение жизненных процессов других подпространств.

В этой связи с позиций степени развитости современного научного знания имеет смысл рассматривать уровни *организации единого жизненного пространства*:

Пространство Вселенной-----Галактика-----Пространство Вселенной  
Галактика-----Солнечная система-----Галактика  
Солнечная система-----Пространство Земли-----Солнечная система  
Пространство Земли -----Природа-----Пространство Земли  
Пространство общества-----Человек-----Пространство общества  
Пространство природы-----Общество-----Пространство природы

Совокупность этих подпространств образует жизненный цикл: «Жизнь во Вселенной (галактике, солнечной системе) – Жизнь на Земле – жизнь природы – жизнь человека – жизнь общества – жизнь природы – жизнь на Земле – жизнь во Вселенной». В самом деле, Жизнь, а именно, генетическая организация жизни на планете Земля, развиваясь, достигает вершины развития и качественного скачка в живой природе. Жизнь природы, развиваясь, достигает вершины своего развития и качественного скачка в человеке. Человек вершин своего развития достигает в обществе, а общество вершин своего развития достигает в природе.

Природа, человек, общество – три уровня устойчивых (переходящих друг в друга посредством оборачивания) жизненных процессов на Земле, отличающиеся уровнем развития разума в первую очередь в плане их энергетического потенциала и, значит, силы влияния на единый жизненный процесс. Будучи компонентами единой организации земного жизненного пространства, они либо благодаря синергетическому эффекту обеспечивают дальнейшее устойчивое развитие жизненного процесса природы Земли и вместе с ней человека и

общества, либо в силу несогласованности взаимно уничтожают друг друга, а затем, возможно и жизнь на Земле.

Несмотря на то, что в жизненный цикл мы включили пространство Вселенной, в рамках данной работы ограничимся рассмотрением пределов пространства солнечной системы, а в прикладном плане – рамками жизни Природы и жизни на Земле.

Содержательное изменение в результате каждого из обозначенных качественных скачков очевидно. Однако в чем же их сущность и функциональное назначение? Забегая вперед, отметим, что сущность заключается в оборачивании жизненного процесса соответствующего пространства жизни. А функциональное назначение заключается в поддержании в равновесии жизненного процесса пространства, т. е. устойчивости развития жизненного процесса соответствующего пространства, о чем выше достаточно подробно было уже сказано.

Человек достигает **вершин своего развития** благодаря наличию особых качеств, которые, в конечном счете, и определяют его человеческую сущность и функциональное назначение уже внутри пространства природы (биосферы), в числе которых **ведущими и определяющими** являются **сознание и разум**. По мере развития человечества в структуре биосферы все больший вес приобретает процесс общественно-исторического развития человека и человечества и его *главная составляющая — процесс индивидуального и коллективного Сознания и Разума*. Поэтому на более глубинном и качественно новом уровне – уровне сознания и разума, на них как на новых сущностей возлагается *в конечном итоге* ответственность за сохранение равновесия между процессами Земли и Солнца, за реализацию сущностных и функциональных компонентов развития единого жизненного процесса на планете Земля и в рамках солнечной системы.

Исследование роли этих **сущностей человека** в социальном развитии человека и общества восходит к основателю социологии Конту, который сформулировал закон двойной эволюции – интеллектуальной и социальной. Интеллектуальная эволюция в соответствии с этим законом проходит три стадии: теологическую, метафизическую и позитивную. Описание этих стадий согласно Конту приводится П. И. Смирновым. «На первой стадии события в мире люди объясняют господством спонтанно возникающих фикций, не имеющих доказательств (сверхестественные силы, боги); на метафизической стадии объяснение сводится к вере в привычные (имеющиеся в опыте – замечание М. Б.) абстракции или сущности, принимаемые за

реальность; и, наконец, на позитивной стадии ум неизменно стремится к точной оценке внешней реальности»<sup>91</sup>.

Нетрудно понять, что первая стадия характеризует жизненный процесс как подчиненность человека природе и, соответственно, ветвь «природа – человек», вторая стадия характеризует жизненный процесс как процесс осознания и развития опыта в форме образов сознания, в результате чего формируется разум, который следует понимать как «развитие узловой меры природы» (на основе предшествующего опыта), характеризующая *сущность человека, его отличительное качество*.

Третьей стадии соответствует разумная деятельность, т. е. основывающаяся на разуме. Как видно, в локальном масштабе – в рамках индивидуальности разум выступает в качестве средства «оборачивания» предшествующего опыта, а в расширенном понимании – в качестве средства оборачивания жизненного процесса человека, характеризуя тем самым направление «человек – природа». (Если раньше предметная деятельность формировала разум, то теперь разум формирует предметную деятельность.)

Конт отмечает также корреляцию периодов развития общества с обозначенными этапами эволюции мышления, в частности, что первой «стадии соответствует военный строй», второй стадии соответствует общество, которое может быть названо «переходным». Современное общество вступило в третью стадию. «Свидетельством того, что общество вступило в эту стадию, служит научный прогресс, повышение значимости наук в общественной жизни, возникновение социологии, которая призвана *покончить с анархией умов и помочь разрешить основную проблему – обеспечить развитие в рамках порядка, прогресс в рамках порядка, Социология должна помочь интеграции общества* (выделено мной – М. Б.)»<sup>92</sup>. Рассматривая вопрос о взаимодействии человека с природой, П. И. Смирнов справедливо отмечает, что отношение к природе основывается на **освоении** природы, ее использовании, что отмечали еще Г. Л. Морган и Ф. Энгельс, вместо того, чтобы не «использовать», а опираясь на имеющееся в природе, созданное ею, *помогать ей воспроизводить себя, дополнять, развивать и развиваться самому человечеству, опираясь на данный ему разум*. «Этот подход (имеется в виду освоение природы)

---

<sup>91</sup> Смирнов П. И. Слово о России: Беседы о российской цивилизации. – СПб.: Химиздат, 2004. – С. 51.

<sup>92</sup> Там же. С. 52.

используется и в наши дни, когда говорят о «технологических цивилизациях» или о цивилизации как периоде истории, базирующейся на особой «технологии» отношения к природе».

Сегодня именно благодаря, точнее сказать, из-за «технологичности» отношения к природе, ее беспорядочного (и, значит, без «умного») использования возникло неразрешимое в условиях современной – технологической цивилизации противоречие между обществом и природой. Более того,

Для того, чтобы обеспечить «развитие в рамках порядка» (П. И. Смирнов), где в *органическом единстве участвуют человек, общество и природа, соединяя прошлое (в форме историко-генетического наследия), настоящее и будущее* необходимо более детально рассмотреть логику их совместного развития, которую можно назвать как логику *онтоантропосоциогенеза*, которая не противоречит ни логике Конта, ни логике развития цивилизации, но уточняет, конкретизирует, развивает и, благодаря этому указывает путь дальнейшего развития цивилизации, а, если быть более определенным и положить в основу понятия качества цивилизации отношения человека и общества с природой, то речь может идти и о новых цивилизациях.

Анализируя перспективы развития социологической теории, В. В. Давыдов пишет, что «...если задуматься, как жить в мире, можно понять каков мир.

Отсюда стандартная *социология плавно перетекает в антропологическую* (выделено мной – М. Б.)»<sup>93</sup>.

Для понимания сущности процесса развития человека целесообразно использовать понятия интеллектуального капитала и культурного капитала. Весьма важно отличать интеллектуальный общественный капитал от культурного общественного капитала. Чтобы это отличие осознать, достаточно заметить, что общественный культурный капитал по своей сущности есть опредмеченная потенциальная энергия интеллектуального капитала. И тогда становится понятно, что главное формальное отличие их в количестве предметных носителей. В сущностном плане отличие их в степени проявленности потенциальной энергии интеллектуального капитала.

Общественный капитал – это многократно циклически проявленный и, как правило, опредмеченный интеллектуальный капитал. Причем уже, будучи опредмеченным, он сам порождает новый культурный капитал. В этой логике разворачивается (разворачивается) ка-

---

<sup>93</sup> Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. М., 1972 – С. 34.



питал, как простейших орудий труда, так и культурный капитал, создаваемый машинами, обладающими искусственным интеллектом.

Ведущей целью развития интеллектуального капитала является **расширение пространства потенциальной** осуществимости генетической энергии Человека, а в более глубинном понимании – генетического потенциала природы.

В самом деле, если обратиться к онтологии развития человека, то заметим, что человек изначально существует в форме гена, обладающего потенциальной энергией, способной проявляться в определенном жизненном пространстве. *Первичным* таким пространством или, лучше сказать, пространством **потенциальной осуществимости** первого уровня проявления генетической энергии служит пространство *утробы матери (непосредственная естественная природа в чистом виде)*, где для своего проявления он получает дополнительную *генерирующую энергию от матери*, благодаря чему генетический потенциал проявляется, превращается в интеллектуальный капитал, который опредмечивается в форме человеческого тела. *Источником* опредмечивания здесь выступает собственно генетический потенциал, а *средством* внутренние (биоэнергетические, биохимические и все другие) процессы человеческого организма. Родившийся человек выступает уже не просто как ген или генетическое ядро, а *генетическое генерирующее ядро*, способное само генерировать энергию, проявляющую собственный генетический потенциал. *Генетическая энергия* в форме взаимодействия разного рода генетических соединений выступает, говоря современным языком в качестве *аттрактора первого уровня*. **В таком жизненном пространстве формируется человек генетический. Ведущим (генерирующим) пространством является пространство матери.** В терминологии Б. Г. Ананьева можно говорить об индивидуе.

Поскольку пространство потенциальной осуществимости выполняет генерирующую функцию, то, как легко понять, качество пространства определяется характером энергии. На первом уровне, очевидно, речь должна идти о биоэнергетике.

Вторым пространством, точнее сказать *пространством потенциальной осуществимости второго уровня* проявления генетической энергии является пространство природы как окружающей среды. *Источником* выступает генетическое генерирующее ядро в форме тела человека, а *пространством потенциальной осуществимости* выступает окружающая предметно-объектная среда, которая одновременно

служит и *генерирующим ядром*, стимулирующим (в частности, привлекая возможностью питания, необходимого для удовлетворения генетических потребностей проявления генетического потенциала) проявление генетической энергии посредством *генетического генерирующего ядра – тела человека*. Тело человека вступает во взаимодействие с окружающей предметной средой, проявляя *физическую мускульную энергию в форме труда*. Труд как форма взаимодействия человека с внешней средой выступает в форме *аттрактора второго уровня*. В таком жизненном пространстве развиваются антропогенные возможности человека и формируется **человек антропогенный. Ведущей (генерирующей) становится природа как окружающая среда**. Человек приобретает свое лицо, в терминологии Б. Г. Ананьева (на уровне онтогенеза) имеет смысл говорить о личности.

*Третьим пространством, точнее сказать пространством третьего уровня* проявления генетической энергии является пространство природы, дополненное наряду с орудиями и результатами труда еще *другим человеком* Источником выступает генетическое генерирующее ядро в форме уже не одного человека, а синтезированная энергия многих людей в форме совместного труда. *Пространством потенциальной осуществимости* выступает окружающая предметно-объектная среда, дополненная *подпространством человеческих отношений*, которая одновременно служит и *генерирующим ядром*, стимулирующим (в частности, привлекая возможностью питания, необходимого для удовлетворения уже не просто генетических, человеческих потребностей проявления генетического потенциала и потенциала всех предшествующих уровней) проявление генетической энергии посредством генетического генерирующего ядра – *совместного труда*. Совместная деятельность людей вступает во взаимодействие с окружающей предметной средой, проявляя *физическую синтезированную посредством кооперативного, синергетического или другого (усиливающей энергию) эффекта энергию в форме совместного труда*. *Совместный труд* как форма взаимодействия человека с внешней средой выступает в форме *аттрактора третьего уровня*. В таком жизненном пространстве в процессе совместной деятельности, результате резонанса происходит развитие сознания индивидов и тем самым **формируется человек сознательный. В дальнейшем ведущим становится сознание**. (Далее, забегая вперед, отметим, что многократное использование сознания приводит к формированию разума.) По градации Б. Г. Ананьева здесь речь идет об индивидуально-

сти, хотя он вперед ставит субъекта деятельности, что, на наш взгляд, не оправдано, если учесть, что субъект должен обладать и руководствоваться собственным сознанием.

*Особенностью четвертого уровня является многократное использование образов сознания не только в межличностных отношениях, но и в отношениях с природой, в результате чего создаются технические системы, обладающие энергетическим потенциалом, подобные живым системам. Поэтому четвертым пространством, точнее сказать пространством потенциальной осуществимости третьего уровня проявления генетической энергии является пространство природы, дополненное наряду с орудиями, результатами труда, другими людьми и заменяющими человека техническими системами. Источником выступает генетическое генерирующее ядро, в содержании которого уже не только синтезированная энергия многих в форме совместного труда, но опредмеченная в технических системах интеллектуальная энергия сознания. Пространством потенциальной осуществимости выступает окружающая предметно-объектная среда, дополненная подпространством человеческих отношений и подпространством технических систем, которая одновременно служит и генерирующим ядром, стимулирующим (в частности, привлекая расширением возможностей, необходимых для удовлетворения уже не просто генетических, человеческих потребностей проявления генетического потенциала и потенциала всех предшествующих уровней) проявление генетической энергии посредством **мысли, смысла, ума** как генетического генерирующего ядра, переводящего сознание в разум, в снятом виде включающих весь предшествующий потенциал. Совместная деятельность людей и окружающей предметной среды, проявляется и синтезируется посредством сознания в технических системах. Технические системы как форма опредмеченного сознания и взаимодействия человека с внешней средой выступает в форме **аттрактора четвертого уровня**. (Неслучайно в экономической теории утверждается, что способ производства определяет характер общественной формации.) В таком жизненном пространстве в процессе создания техники и совместной деятельности человека, техники и природы на основе осознания этого процесса формируется разум как развитие узловой жизненного процесса, в частности, узловой меры природы. В естествознании известно, что любая техническая система имеет свой прообраз, а корни процесса развития техники лежат в Природе. Так **формируется разум человека и формируется человек***

*разумный. Ведущим теперь наряду с сознанием становится и разум с внутренним генетическим генерирующим ядром личности, включающим мысль, смысл, ум. Сознание отражает пространственную сторону жизни, а разум отражает процессуальную сторону.* Мысль, смысл и ум выступают связующим звеном между сознанием и разумом, превращая сознание в разум. А по отношению к человеку мысль, смысл и ум служат генетическим генерирующим ядром человека, превращающим человека-исполнителя воли внешней среды в человека созидателя, (человека-раба внешней среды – в человека хозяина внешней среды). Деятельность человека теперь начинает регулироваться на внешней средой, а образами сознания посредством мысли, смысла, ума. Человек начинает становиться личностью.

Относительно разума необходимо заметить, что он является *ключевым звеном при переходе от чувственного познания к рассудочному.* Подобна проблема перехода от одного вида познания и, необходимо добавить, в целом поведение человека в жизненном процессе решалось в истории и до сих пор решается учеными посредством воображения, без понимания того, что в основе воображения, которое есть не что иное, как процесс создания образа, лежит разум, являющийся не только его сущностью, но и содержанием, ибо он развивает узловую меру жизни в форме образов жизни (как в сознании, так и в реальной жизни). Анализируя проблему деятельности природы воображения в немецкой философии С. Н. Мареев пишет, что «уже Кант при помощи воображения пытается разрешить по сути *главную проблему теории познания* (выделено мной – М. Б.): как мы переходим от чувственного познания к рассудку, или как мы соединяем то и другое»<sup>94</sup>. И относительно воображения С. Н. Мареев делает вывод о том, что «нормально развитое воображение рождается именно в практике. Так возникает воображение прежде всего *исторически*»<sup>95</sup>.

Если быть более точным, то необходимо говорить о возникновении в *процессе исторической практики*, т. е. *антропогенеза* не воображения, а *разума* как фундамента процесса воображения – *механизма создания образов*. И в первую очередь образов сознания человека, обеспечивающих его будущую предметную деятельность. А это означает, что в процессе исторической практики рождается не

---

<sup>94</sup> Мареев С. Н. О деятельности природы воображения в немецкой философской классике. // Вопросы философии, 2005, № 10. С. 146.

<sup>95</sup> Там же. С. 146.

воображение, а лишь способность к этому воображению, т. е. его *генетическое ядро в форме разума, которое, в свою очередь и порождает процесс воображения, являющийся фундаментом и генетическим ядром различных видов деятельности человека разумного*. Пользуясь терминологией Б. Г. Ананьева, можно говорить что на этом уровне человек становится субъектом деятельности.

Осмысливая далее этот переход нетрудно понять, что на этом уровне антропогенеза происходит качественный переход в непрерывном процессе антропогенеза, характеризующийся «оборачиванием сознания» (в соответствии с расширенным пониманием закона оборачивания метода Маркса) не только чувственного и рассудочного познания, но в целом ориентировочной основы жизни. *На первое место для человека выходит мысль, смысл, ум (которые, забегая вперед отметим, становясь постоянными у человека, а также на уровне общественной жизни превращаются – сознание, любовь, разум, что говорит об органической связи личности и общества)*, которые становятся основой, характерной только для человека прогностической деятельности в форме создания образов будущего посредством воображения (базирующегося на сознании и разуме). Человек из «поглощателей» энергии жизни превращается в «излучателя» жизненной энергии, из человека осознающего (усваивающего) образ жизни и формирующего образы сознания – «поглощателя» организации жизни в создателя образов жизни – в организатора жизни, из осознающего меру жизни в «установителя» меры жизни. **Человек становится самостоятельным организатором и управленцем своего жизненного процесса – процесса жизнедеятельности**, ибо во всех его проявлениях теперь присутствуют образы его индивидуального осознаваемого им собственного опыта (и наследственного генетического потенциала), который в форме образов сознания и разума, развивающего эти образы, детерминирует образ реальной жизни.

Наконец, важнейшим с точки зрения антропогенеза и социального развития человека и общества является тот факт, что именно на этом уровне происходит **качественный переход на уровне сущности**, а именно, **вступают в действие нравственные законы**, как *осознанное и разумное использование фундаментальных законов в организации жизненных процессов и пространств общественной жизни. Мысль, смысл, ум, характеризующие отдельные ситуации* (что соответствует психологическому уровню) жизни человека, будучи основанными на нравственном чувственном опыте после многократного

повторения превращаются в **сознание, любовь, разум**, которые теперь характеризуют **состояние** (что соответствует психическому уровню) человека и выступают как **ген-ядро нравственных законов**, которые, в свою очередь, становятся генетическим генерирующим ядром формируемого сначала в сознании будущего реального образа жизни человека. В отличие от предыдущих уровней в процессе организации жизни, в частности, использования фундаментальных законов, приобретает осознанные формы, чувственный опыт (в форме нравственности, совести, памяти, настроения, воображения, воли, характера, а в совокупности характеризуемых как любовь) накопленный на предшествующих ступенях развития (который, заметим, регулируется настроем, включающим мысль, смысл, ум). Опыт в форме генетического, исторического и наработанного (в частности, энергоинформационного) потенциала (в частности в форме памяти), потребностей, смыслов жизни, нравственности (особенностей нрава), совести, памяти, воображения, воли, характера, мысли (мышления), смысла, ума, сознания, любви, разума становится **качеством человека**, образов его сознания и уже выступает в качестве руководства к действию. А это означает, что человек становится обладателем нового интегрального качества, в котором интегрированы качества человека генетического (индивида), человека антропогенного (личности), человека сознательного (индивидуальности), человека разумного (субъекта деятельности) качеством, которое, при условии нравственности (адекватности природе) формирующей человека среды и адекватности восприятия ее человеком может рассматриваться как **нравственность**, а человек, соответственно, **нравственным человеком**.

Все сказанное можно охарактеризовать как изменение направления развития жизненного процесса и рассматривать как **закон оборачивания жизненного процесса или, в более общей формулировке, как закон оборачивания жизни** и рассматривать его как **ключевой закон развития жизни**.

Естественной (реальной) основой этого закона является функционирование клетки, в которой оборачиваются все жизненные процессы человека. Естественной основой закона оборачивания жизни является фундаментальный закон Золотой пропорции. Если его записать в форме равенства двух отношений: отношения человека генетического к человеку биологическому и отношения человека биологического к человеку органическому (см. седьмой уровень ан-

тропогенного развития человека), то все характеристики закона не только станут очевидными, но приобретут строгое естественнонаучное обоснование. И, если раньше человек был вынужден бессознательно подчиняться законам фундаментальным законам жизни природы, то теперь он их использует для прогнозирования собственной деятельности и жизнедеятельности общества. Человек и общество переходят на качественно новый уровень развития – уровень нравственной организации жизни на основе разума. А общество переходит на уровень нравственности, и может рассматриваться как нравственное общество, живущее в гармонии с природой, соответствуя (поскольку она детерминирует общественную жизнь) ее образу жизни.

На *пятом уровне* все сказанное относительно техники четвертого уровня теперь переносится на технологию как опредмеченный разум с той разницей, что жизненное пространство потенциальной осуществимости – развертывания генетической энергии дополняется технологией. А результатом, способным удовлетворить жизненные потребности расширения жизненного пространства, в частности, применения техники становится технологический процесс (создаются новые технологии, обеспечивающие полифункциональные возможности техники), в котором синтезируется и опредмечивается интеллектуальный генетически обусловленный потенциал всех предшествующих уровней. *Сознательная и разумная мыследеятельность и предметная деятельность* человека переходит на **уровень созидания**. Формируется **человек созидающий** удваивающий себя (по терминологии К. Маркса), свой индивидуальный образ. Одновременно формируется и созидающая цивилизация или, по крайней мере, качественно новый уровень социально-экономического и общественного развития (общественного производства). Человек, можно сказать, становится творческой созидающей индивидуальностью (сравни с индивидуальностью).

На *шестом уровне* жизненное пространство потенциальной осуществимости дополняется производственным продуктом, в котором синтезируется и опредмечивается интеллектуальный генетически обусловленный потенциал всех предшествующих уровней: отдельного индивида, совместного труда, сознания, разума, созидания. На первое место выходит конечный продукт как **неделимый результат усилий сообщества людей и который, обладая особым (интегральным, системным и т. п.) качеством органичности (организованности), не под силу никакому одному человеку, одной нации,**

*одной народности, одному государству. Осознание этого результата приводит к выходу на первый план общественного сознания и общественного разума. А, поскольку теперь сознание и разум человека формируются в условиях общественной жизни и, значит, обладают качествами, а в идеале тождественны общественному сознанию и разуму, то это означает, что формируется человек общественный (поскольку, напомним, образы сознания и разум управляют реальным образом жизни человека). А поскольку формирование такого человека происходит в условиях соответствующего общественного сознания и соответствующей организации жизнедеятельности общества, управляемой общественным сознанием, то можно говорить о качественно новом уровне социального и экономического развития общества и, возможно, о новой цивилизации, ориентированной не на бессознательное накопление капитала, а на удовлетворение жизненных потребностей всего общества и каждого его члена. Человек становится общественной личностью (сравни с личностью), он (не только осознает, но осознанно) проявляет свое лицо в едином организме общественной жизни.*

На *седьмом уровне* жизненное пространство потенциальной осуществимости дополняется результатами использования продуктов производства, которые попадают в пространство жизни природы. Осознание жизненного пространства Природы, Человека и Общества, дополненного продуктами жизнедеятельности созидающего общества приводит к осознанию того, что не только отдельный человек, но и **все общество есть органическая часть природы**. Более того, Человек и человечество осознает, что они не только часть Природы, но **органическая составляющая единого жизненного пространства Человека, Общества и Природы**, а вместе они образуют единый организм. Результатом такого осознания является тот факт, что *генетический потенциал, биоэнергетический, биологический потенциал, потенциал сознания, потенциал разума, потенциал человека общественного, созидания потенциал* дополняется составляющей природы как **сферы реализации совокупного общественного потенциала, сферы продолжения и завершения общественного организма**. У человека в сознании формируется **образ органической целостности единого организма и единого жизненного пространства Человека, Общества и Природы**. *Опредмечивание этого образа приводит к формированию человека органичного и к расширенному воспроиз-*



*водству природы. А при осознании не только органической целостности и цикличности всего процесса антропогенного развития человека, но и устойчивости развития единого процесса жизни Человека, Общества и Природы общество должно прийти к мысли опережающего расширенного воспроизводства природы как ключевого закона устойчивого общественного развития (В. М. Барболин). Формируется человек органичный, характеризующийся гармонией всех процессов внутреннего и внешнего мира и, как результат, здоровым образом жизни и ощущением счастья (ощущением сопричастности к единой организации жизни, ее неотъемлемой части). А вместе с человеком формируется и качественно новый уровень развития общества – цивилизация разумно организованной единой органической жизни человека, общества и природы – органическая (или органичная) природная цивилизация. Человек, подобно индивиду, сливается в единой, но, в отличие от индивида, осознанной гармонии с природой на уровне сознания, любви, разума.*

Если проанализировать весь рассмотренный процесс развития человека, то нетрудно заметить, что элементарной единицей этого процесса является отношение человека с внешней средой и его внутренним миром, которое, обусловлено проявляющимся генетическим потенциалом. Совокупность отношений образует определенную также детерминируемую генетическим потенциалом организацию жизни. И, наконец, эта организация под влиянием проявляющегося генетического потенциала и внешней среды развивается, переходя с одного качественного уровня на другой, в результате чего, меняется качество жизни.

Таким образом, выявленное развитие генетической организации как организованной совокупности внутренних, генетически обусловленных и внешних отношений человека можно рассматривать как сущность и, значит, как закон развивающейся генетической организации жизни – закон онтоантросоциогенеза – ключевой закон единой организации жизни человека, общества и природы как единой органичной (отличать от органической) цивилизации. Если учесть закон повторения филогенеза в онтогенезе, то можно сказать, что мы имеем дело с фундаментальным законом жизни человека, общества и природы, образующим развивающуюся социоприродную организацию жизни на планете Земля. Если вычленить отдельные звенья этого закона, то можно обозначить в качестве частных законов, обеспечивающих реализацию закона, такие как закон

**генетической (корневой) обусловленности (детерминации) жизни, закон оборачивания жизненного процесса, закон опережающего разумного (развивающего узловую меру жизни) воспроизводства единой организации жизни Человека, Общества и Природы.**

Названные законы, реализуя в конкретной сфере жизни законы развития, фундаментальные и нравственные законы организации жизни должны лечь в основу построения жизненных пространств и процессов развития человека и общества. При этом, сопоставив описание приведенных фундаментальных законов жизни человека с описанием фундаментальных и нравственных законов, увидим, что они тождественны, лишь с той разницей, что фундаментальные и нравственные законы описывают единую организацию жизни человека, общества и природы, а фундаментальный закон онтоантросоциогенеза и связанная с ним совокупность законов описывают организацию жизни человека, общества и природы как единую социально-экономическую систему. А это означает, что, реализуя фундаментальные и нравственные законы развития и организации жизни, в частности в процессе социально-экономического развития общества, тем самым реализуем и фундаментальный закон онтоантросоциогенеза единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

## **2.5. Развитие и образование человека в структуре жизненного цикла. Многомерное пространство развития человека**

Процесс развития индивидуального сознания может быть понят только в условиях осмысления единства и целостности процессов развития человека, общества и природы. Опираясь на выделенные выше принципы и законы можно утверждать, что в идеале структура и процесс развития модели процессов обучения, развития, воспитания и целостного процесса развития и образования человека должна повторять структуру генетической спирали, структуру и логику онтогенетического развития человека. Но, если такого повторения осуществить не удастся, ибо в реальности всегда имеют место отклонения от идеала, обусловленные как природными, так и социальными факторами, то, очевидно, должна иметь место между названными процессами максимальная синхронизация и гармонизация, основанная на законах подобия и гармонии.

К сказанному необходимо добавить, что онтогенез по своей внутренней структуре также соответствует структуре генетической

спирали. И для нашего исследования он полезен тем, что помогает установить структуру развития жизненного процесса человека, структуру его жизнедеятельности в разных жизненных периодах и пространствах, которая определяет структуру жизненных личных и общественных потребностей. А структура потребностей, в свою очередь, определяет структуру процесса развития и образования человека.

Предлагаемая логика рассуждения опирается на содержательную сторону развития жизненных процессов человека. Поэтому в соответствии с ней может быть обозначена структура, фиксирующая периоды образовательного процесса, отличающиеся качеством проживания обучающегося, а, значит, и содержанием и организацией. Но когда речь идет об организации жизненного процесса или, по крайней мере, о существенном влиянии на него, то весьма важным, если не главным становится временной фактор. Поэтому предлагаемая содержательная периодизация должна быть соотнесена с жизненными циклами общественного развития, которые существуют независимо от субъективной организации жизни человека и образовательного процесса и носят объективный биосоциальный характер.

В то же время, поскольку предлагаемая содержательная структура носит также объективный биосоциальный характер, то, она должна быть соотносима с временной структурой.

Все виды указанных взаимосвязей на уровне сущности жизненного процесса и сознания человека должны быть выражены в формулировке ведущей цели непрерывного развития и образования человека.

*В свою очередь, ведущая цель непрерывного развития и образования человека осуществляется посредством реализации заложенного в человеке творческого потенциала в общей структуре развития жизненного процесса общества.* Поэтому содержательное наполнение процесса реализации этого творческого потенциала в реальных социально-экономических условиях и должно лечь в основу периодизации процесса развития и образования человека и его сознания, призванных обеспечить эту реализацию.

Учитывая, что реализация творческого потенциала связана, в первую очередь, с социально и биологически обусловленными периодами жизни, можно считать, что период его развертывания равен двадцати пяти годам (в идеале). Этот период и целесообразно взять за основу. Сходную по времени периодизацию дают и психологи (Б. Г. Ананьев и др.).

*Первый* жизненный период – условно его обозначают как равный двадцати пяти годам (хотя, как известно, в разных странах он разный)– является *периодом становления*. В течение двадцати пяти лет после рождения происходит биологическое (физическое) и социальное становление человека (сейчас периоды социального становления в разных странах разные). Биологический и социальный периоды становления в целях гармонии процессов внутреннего и внешнего пространств в идеале должны совпадать. Через двадцать пять лет создаются оптимальные (со всех сторон – генетической, биологической, физической и т. д.) условия для воспроизводства нового генетически обусловленного творческого потенциала.

Процесс образования (формирования образа) в этом периоде начинается с *неосознанного мироощущения* и ориентирован на формирование *мировоззрения*, в форме которого человеку предлагается взгляд на мир, позволяющий сформировать гипотетическое представление – образ пространства будущей жизни. Поэтому на этой стадии обучающийся не живет единой жизнью с жизнью образовательных моделей, а погружается в их энергоинформационные пространства и, как бы, примеряет их на себя, сопоставляя со своим внутренним миром, выбирает то, что соответствует его возможностям, его творческим способностям, говорят еще, что ему по душе.

В этих условиях одновременно формируются предпосылки зарождения нового творческого потенциала будущего человека.

Во *втором* периоде – последующие (ориентировочно) двадцать пять лет старый же творческий потенциал проживает период *зрелости* (биологической и социальной).

Если в *первом периоде* определяющей *потребностью и, соответственно, смыслом жизни служило становление собственного «Я»* (самоутверждение) в биологическом и социальном предназначении, то во *втором периоде* определяющей *составляющей смысла жизни является становление нового – находящегося вне самого себя творческого потенциала – собственного ребенка – создание условий развертывания его творческого потенциала*. Идет явное структурное, в рамках структурной единицы – семьи, управление этим процессом становления, где реализуется единый процесс воспитания, развития и обучения.

В социальном плане идет становление личности уже как семейного человека, несущего социальную нагрузку и ответственность за будущее общества и, в связи с этим, приобретение им определенного

социального статуса и места в целостной структуре общественных отношений. В этот период можно говорить о формировании социального статуса личности, который оказывает влияние на воспроизводство творческого потенциала социума. В обществе об этом периоде говорят как о периоде *социального созревания личности*.

Социальное созревание – это многоуровневый процесс, представляющий из себя движение человека по **социальной лестнице в системе иерархически упорядоченных процессов общественной жизни**: *быт – культура – искусство – образование – наука – идеология – политика*. В результате реализуется социальное направление – вектор социального развития человека.

Поэтому в этом периоде *ведущей моделью образовательного процесса* является сама жизнь – та конкретная модель жизни, в которой человек пребывает, – то конкретное энергоинформационное пространство сферы жизнедеятельности, в частности, профессиональной сферы.

Обучающий эффект на последующее поколение осуществляется через пример образа личной и общественной жизни.

Образовательная модель второго периода в условиях непрерывного процесса развития и образования человека будет и должна накладываться (уже потому, что она обучающимся уже усвоена, стала частью его внутренней жизни) на имеющуюся модель поведения, быть синхронизирована и гармонизирована с ней.

Обучающийся не только имеет представление о жизни, но имеет опыт и понимает на уровне осознанных действий (и реальных ощущений), что из себя представляет реальная жизнь. Поэтому образовательные модели должны быть ориентированы на *осознанное миропонимание*. Образовательная модель должна включать не только готовый образ будущей профессии или сферы деятельности, но и реальное обоснование, корни которого находятся в реальном опыте человека, которые он получил в реальной жизни в реальной социальной сфере. Поэтому образовательные модели, в частности, идеальные модели знаний должны быть интегрированы с реальными условиями их реализации в конкретной сфере будущей жизнедеятельности человека, ставшего теперь уже личностью.

В наиболее совершенном виде образовательная модель должна повторять реальные условия. А погружение в нее обучающегося должно быть равносильно погружению в реальные жизненные условия, предполагающие, в частности, осознанный прогноз поведения

личности в конкретной жизненной (социальной) или профессиональной сфере. Модель должна *формировать прогностические функции сознания, необходимые для жизни в третьем периоде. Создавая пространство ощущений, она должна побуждать появление идей, на основе идей - создание образов, обучать воображению и изобретательству.*

В *третьем* жизненном периоде на первый план выступают естественные потребности и важнейшей главной составляющей *смысла жизни (первого поколения) становится разворачивание творческого потенциала второго поколения.* Но не через непосредственное участие в этом процессе, а через опосредованное влияние – через создание условий формирования новой (первой была личность) целостной устойчивой социальной структуры – новой семьи как ячейки разворачивания. Семью целесообразно рассматривать как *социальный ген.* Этот период целесообразно назвать *периодом мудрости.* По отношению к новому, переживающему период становления творческому потенциалу, осуществляется бесструктурное опосредованное управление, прежде всего через создание социальных (помощь в быту, в приобретении социального статуса и т. п.) условий для жизни новой семьи, причем больше советами (на энергоинформационном – душевном и духовном плане), чем на материальном. Важным фактором обучающего влияния на младшие поколения становится *мнение.* В социальном плане человек в этом периоде является носителем мощного *социального опыта* (включающего и его биологическую составляющую), излучающего мощную социальную энергию, называемую авторитетом.

Если предыдущий период был периодом становления социального гена, то этот период является периодом его *зрелости.* Применительно к человеку общественному, в целом говорят, о *социальной зрелости личности.*

По отношению к новому, переживающему период становления, творческому потенциалу осуществляется опосредованное управление. По отношению к творческому потенциалу общества в этом периоде человек реализует непосредственное структурное управление. Это *период непосредственной социальной управленческой* деятельности и естественными потребностями в этом периоде является создание личностью под непосредственным его руководством самостоятельных социальных структур (включая накопление состояния, капитала и т. п.), имеющих перспективу жизни и обеспечивающих даль-

нейшее личное существование и последующих поколений. Такие структуры имеет смысл рассматривать как *клеточки единого социального организма*.

Говоря на языке образов, можно сказать, что по отношению к вновь созревающему творческому потенциалу новая социальная структура становится третьим энергоинформационным пространством, характеризующимся единством воспитания, развития и обучения, в котором находятся семья и отдельные личности.

Образовательные модели в этом периоде носят управленческий характер. Содержание образования ориентировано на осознание предшествующего жизненного опыта и опыта культурной жизни поколений, нравов, традиций, обычаев, на основе чего строится модель управления. Необходимо также погружение в реальные управленческие модели. Управление осуществляется путем воспроизведения, осмысления и осознания ощущений проживания в подобных социальных структурах самой личности в предшествующем периоде (говорят, чтобы хорошо управлять, надо самому все это испытать).

Далее можно было бы говорить, выражаясь языком восточной философии, о периоде *совершенномудрия (вершина человеческой мудрости)*, где естественной потребностью и смыслом жизни (личной и общественной) становится управление обществом в целом.

Относительно образовательной модели можно сказать, что объектом изучения становится предшествующий жизненный опыт, а ее содержанием становится философское осмысление и осознание этого опыта.

*Этот процесс, вообще говоря, начинается в юношеском возрасте с решения проблемы самоидентификации и продолжается до тех пор, пока философия не станет руководящей идеей организации жизни человека. В этом процессе происходит поуровневое иерархически организованное осмысление своего внутреннего «Я» на логическом, психологическом, психическом, физиологическом, биологическом, биоэнергетическом, генетическом. При этом наиболее полное осмысление и осознание, если такой процесс не осуществляется, целенаправленно происходит у человека лишь к концу жизни. Неслучайно к старости большинство людей приходит к вере в Бога, как инструменту управления жизнью, хотя и используемому, как правило, неосознанно. В результате реализуется индивидуальное направление – вектор индивидуального развития человека.*

Желающие, предложенный процесс логических рассуждений легко могут экстраполировать на следующий период, расширив при этом и образное представление о процессе развития творческого потенциала личности и социума. Мы же отметим лишь, что следующий период жизни характеризуется полным *сознательным слиянием человека с окружающим пространством и природой. Человек становится творцом (в полном понимании этого слова) процесса продолжения жизни на планете Земля, выполняя свое предназначение как самого высокоорганизованного существа- продолжателя жизни в околоземном пространстве.*

*На этом уровне – на вершине своего развития человек на уровне разума и разумной деятельности сливается с природой в единой гармонии на всех уровнях организации жизни: внешних явлений природы, погоды, климата, физических (физиологических) процессов, биологических процессов, химических (биохимических) процессов, энергетических (биоэнергетических) процессов, генетических процессов, проходя все эти уровни по мере своего развития, реализуя тем самым **онтогенетическое направление – онтогенетический вектор развития жизни.***

Из временной характеристики модели (если сравнить периоды становления личности с периодами обновления техники и производства и, в целом, современного научно-технического прогресса) социального развития ясно, что темпы социального прогресса опережают темпы воспроизводства творческого потенциала человека. Поэтому, в каждом из выделенных выше периодов творческого развития в соответствии с темпами социального развития и гармонирующими по частоте с темпами качественного изменения человека целесообразно выделить периоды, охватывающие пять лет. Это периоды социального прогресса, обусловленные частотой обновления научно-технических знаний, которая соответствует частоте обновления человеческого организма и, значит, его *частоте изменения потребностей, смысла жизни* и набора идей по его реализации. По отношению к общему процессу воспроизводства творческого потенциала – это его количественная характеристика. И реализуется она посредством непрерывного образования через участие человека в непрерывно развивающейся цепи образовательных моделей.

В рамках пятилетнего периода, когда воспроизводство творческого потенциала происходит в условиях одного типа образовательных моделей, также можно выделить пять уровней, но, основываясь



уже не на структуре биологических и социальных изменений человека и изменений характера его жизнедеятельности во времени, а на его внутренней психологической структуре (что, в свою очередь, также обусловлено как биологическими, так и социальными факторами, в частности, стабильностью потребностей и смысла жизни), и соотнести их со структурой научного знания. (Более подробно об этом см. М. П. Барболин, 1991), И речь здесь идет уже не столько о непрерывности образовательного процесса в целом, сколько о целостности и непрерывности процесса развития научного знания.

В то же время, генезис модели научного знания должен структурно соответствовать (в соответствии с принципом отражения филогенеза в онтогенезе) генезису проявления творческого потенциала человека (в науке и образовании). В соответствии с этим, в структуре научного знания естественно выделяются пять уровней развития взаимодействия человека с природой и, соответственно, пять уровней развертывания образовательной модели: реальное производство (реальная практическая деятельность) – технология – техника – естествознание – математика<sup>96</sup>, которые *соотносимы с вектором индивидуального развития человека.*

Чтобы глубже осознать, что подобная структура развертывания модели обучения соответствует структуре процессов внутреннего мира человека, отметим, что она построена таким образом, что выделенные ступени соответствуют ступеням развития мышления и познания (ощущение – восприятие – представление – реальное понятие – номинальное понятие). А сам термин «понятие» носит двойственный, характер. С одной стороны – это форма мышления, а с другой – элемент научного знания. Противоречие снимается философией, где эти формы трактуются как форма познания.

Таким образом, в рамках каждого качественно определенного периода жизнедеятельности можно говорить о характерной только для него системе моделей обучения и образования, посредством которых разворачивается непрерывный образовательный процесс.

*Характеризуя в целом процесс развития образовательных моделей по мере развертывания жизненного цикла человека, необходимо сказать, что они отличаются смыслом жизни, жизненными целями, характером организации образовательного процесса, новизной содержания научного знания, определяемого интегральной*

---

<sup>96</sup> См. подробнее Барболин М. П. Методология развития и образования человека. – СПб.: ИД «Петрополис», 2005. Гл. 4, § 2

*онтогенетической типологией, социальным, индивидуальным и онтогенетическими векторами развития человека.*

Наконец, сопоставляя выделенные качественно определенные периоды развертывания жизненного процесса жизни человека и систему научного знания, небезынтересно указать качественно отличающиеся, характерные для каждого периода доминанты содержания образования. *В период становления доминирует естественнонаучное знание, в период зрелости – социально-экономические знания, в период мудрости – философия, в период совершенномудрия – методологическая культура, включающая культуру мышления.*

Приведенные уровни социального развития личности отражают и служат внешней социальной формой внутреннего опыта личности: потаенного (генетического, родового, этнонационального), наличного (действенного, применяемого на практике), потенциального (в рамках пространства потенциальной осуществимости). И в этой связи именно они являются содержательной основой социального статуса личности. А, если отвлечься от внешней среды и рассматривать уровни социального опыта как качества личности, то можно говорить о соответствующем (в некотором смысле, индивидуальном) **социальном статусе личности.**

При этом **социальный статус имеет многомерную структуру,** в которой векторными величинами – измерениями являются возраст, интегральная типология, социальное, индивидуальное и онтогенетическое развитие человека. Совокупность перечисленных направлений развития, будучи связанными между собой образует **многомерное пространство целостного развития человека.**

## **2.6. Осмысление современных тенденций развития образования в свете закона онтоантросоциогенеза**

Стало уже совсем обычным высказыванием любая фраза о том, что мы имеем дело с информационным обществом. Однако попытки осмысления и осознания, а за этим формирования правильного отношения и использования нового состояния общества оказываются далеко не совсем правильными и ведущими, как и должно быть, к истинному развитию жизни, повышению ее качества. Главная ошибка заключается в том, что происходит подмена всех ценностей культуры ценностями информационной культуры. Так, информационные технологии вытесняют многие исторически сложившиеся виды культуры

и жизнедеятельности человека. Однако не надо забывать, что в информационных технологиях вкладывает свой интеллект человек. И *ген-ядром любой информационной технологии являются человеческое сознание и человеческий разум*. И культура в наиболее широком понимании – это образ жизни человека общественного и органичного. А информационные технологии – лишь одна из средств проявления и опредмечивания этого образа.

Современное общество переходит на качественно новый уровень организации жизни, который еще необходимо должным образом осмыслить, осознать и должным образом оценить, не преувеличив его ценность, что далеко не просто. Именно такую попытку делает Г. И. Петрова, но уже в своем исходном высказывании допускает неточность, которая приводит к абсолютизации этого нового уровня. «Новые информационные технологии, развитие средств массовой информации и коммуникации, создание виртуальных, знаковых и символических пространств экономики, политики, искусства и т. п. – все это объединяет, сплетает и переплетает социальную инфраструктуру, стимулирует появление общего информационного пространства как единой культуры и единой социальности»<sup>97</sup>.

Точнее сказать «не единой культуры и единой социальности», а определенный, *качественно новый пласт культуры и социальности, характеризующийся органическим единством и выполняющий по отношению к обществу особые синтезирующие функции*. Говоря более точно, речь идет об **органическом синтезе различных направлений общественной жизни, который стал актуален на современном этапе развития общества**. И этот синтез осуществляется посредством качественно нового слоя культуры – **информационной культуры (которая, вообще говоря, еще не сложилась!!!)**.

К сожалению в таком понимании и даже в практике жизни Г. И. Петрова не одинока. В современном информационном обществе делается попытка подменить всю культуру информационной культурой, а реальную социальность – виртуальной социальностью. В то время как **речь должна идти не о качественно новой культуре, а о качественно новой культурной и социальной надстройке в обществе, главная функция которой в синтезе и в ускорении процессов развития жизни. А, в идеале, сближения организации жизни человека и общества с организацией жизни Природы и Вселенной,**

---

<sup>97</sup> Петрова Г. И. Социальные.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 181.

**куда должны быть сориентированы все новые высокие технологии.**

Г. И. Петрова дала многосторонний анализ этого нового пласта культуры, совершив при этом следующую ключевую ошибку, правильно поставив во главу угла социальные коммуникации, и, ошибочно, по сути, сведя, практически всю сферу общественной жизни к социальным коммуникациям.

По причине распространенности подобных ошибок не только в среде широких масс населения, но и, как видим, ученых именно с учетом проведенного анализа Г. И. Петровой, проделаем свой анализ несколько в ином, обозначенном выше ключе (понимая новые тенденции информационного общества как нарождающийся новый, не уничтожающий существующие, пласт культуры и социальности).

Далее Г. И. Петрова, углубляя свою аналитическую ошибку, хотя правильно рассуждая на уровне бытовой тенденции, пишет: «Современный объект приобрел информационную структуру, которая в силу своей постоянной изменчивости не укладывается больше в категории ни истинности, ни ложности, но подчиняется богатству воображения субъекта, ассоциаций, фантазий и т. п. Информационно насыщенный объект потерял естественность, он оискусствляется, технизируется»<sup>98</sup>.

Здесь совершенно правильно отмечается, что в сознании людей реальный объект замещается информационным. Особенно подмена характерна для ставшей традиционной системы образования. Вместо изучения реальности «изучается» информация. Не только на бытовом уровне, но и на уровне научных исследований реальный объект подменяется информацией о нем. И неслучайно говорят об информационном поле, об информационных (и информационно-статистических) методах исследования, информационных технологиях и т. д. Однако в сущности и в реальности никакой подмены не должно происходить. Реальность есть основа информации. Энергия есть носитель информации. Информация реальна, но она лишь продукт сущности и содержания объекта и не более того. Еще одной распространенной ошибкой является отождествление информации с энергией.

И, если с такой «подменой» можно согласиться на уровне обычного сознания, то на уровне научного (теоретического или философского) осмысления, заменяя осмысление и осознание реального

---

<sup>98</sup> Петрова Г. И. Социальные.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 182.

объекта информационным объектом – это все равно что *сущность подменить явлением*.

**Информация стала синтетическим коммуникативным средством и, благодаря этому – эффективным средством организации жизни. Но это не есть сама жизнь. Главная функция информации – организующая, уже потому, что ее носителем служит наиболее тонкая (высокочастотная) энергия.**

И это, по существу, констатируется и Г. И. Петровой. «*Созданная субъектом* (а не сама по себе возникшая – замечание М. Б.) искусственная сила информации самостоятельно осуществляет серьезные трансформации, с одной стороны, в субъекте и объекте, а с другой, – в их соотношении»<sup>99</sup>. И далее делается уже совсем верный философский вывод: «И объект, и субъект в информационном мире трансформируются, обновляя себя и становясь частью друг друга. Теперь бытие не может отождествляться с мыслью уже потому, что она в нем непосредственно присутствует. Гносеология претерпевает онтологический разворот, сознание онтологизируется, входя в бытие и превращая его в со-бытие»<sup>100</sup>.

Однако в дальнейшем этот вывод, где четко показана взаимосвязь реальной действительности и информации о ней, снова придает фундаментальное значение информации, констатируя приоритет явного над сущим. «Гомогенная истина уступает место гетерогенному смыслу, а познание как однонаправленный процесс, в едином фокусе высвечивающий истину, заменяется плюральной интерпретацией, каждый раз нагруженной контекстом ситуации, индивидуальности, пространственного расположения и т. п.»<sup>101</sup>.

Далее Г. И. Петрова отмечает, что происходят трансформации и в философии, которые связаны «с деконструкцией метафизики»<sup>102</sup>. И, наконец, делает парадоксальный вывод. «Осмысляя произошедшие философские трансформации, можно сделать вывод, что все они в их положительной интенции, и в их издержках осуществляются в русле общих концептуальных изменений современной мысли, направленной на отказ от субстанциализма как онтологического принципа»<sup>103</sup>.

---

<sup>99</sup> Там же. С. 182.

<sup>100</sup> Там же. С. 182.

<sup>101</sup> Там же. С. 182.

<sup>102</sup> Там же. С. 183.

<sup>103</sup> Там же. С. 183.

«Субстанционализм социальности уступил место свободной десубстанциалистской коммуникации различного и многообразного»<sup>104</sup>.

И далее Г. И. Петрова рассматривает всю совокупность внешних коммуникативных проявлений, которые ставит на место *субстанциальности и сущности*.

Далее Г. И. Петрова справедливо замечает, что «методологический резонанс деконструкции метафизики и приобретения социальностью коммуникации в качестве онтологии сказался в образовании *распадом ранее находящейся в единстве, автономной и закрытой от общества, унифицированной образовательной системы*»<sup>105</sup>, появлением новых форм образовательных учреждений, различных траекторий образования<sup>106</sup>. «Образование, как и социальность в целом, утратило единую субстанцию и превратилось в десубстанциализированное открытое образовательное пространство, где множество образовательных учреждений, концепций и стратегий свободно сосуществует, коммуницирует, и каждая из представленных структур, чтобы вызывать спрос и ему соответствовать, постоянно наращивает свой потенциал, развивает его, предлагает новые услуги, демаркируя рамки устоявшегося»<sup>107</sup>.

Совершенно правильно приведена фактология. И совершенно неверно осмыслены эти внешние проявления. Выдается желаемое, причем не имеющее никаких объективных оснований, за действительное. И, чтобы несуществующее действительное стало реальным, философски осмысливаются внешние явления, которые выдаются за сущность (субъективное объективизируется) и затем эти философские размышления (деконструкция метафизики) выдается как фундамент существующих преобразований.

В действительности все происходит наоборот. Происходящие тенденции к дифференциации и многообразию существующих образовательных систем есть плод изначально задуманной идеологической политики демократизации, ориентированной на расчленение и разрушений «все и вся». Однако общественное сознание и неосознаваемые инстинкты самосохранения жизни направили развитие и образования, и социальности не на подмену сущности явлением, десубстанциализированности. А наоборот, *внешние динамические процес-*

---

<sup>104</sup> Петрова Г. И. Социальные.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 184.

<sup>105</sup> Там же. С. 185.

<sup>106</sup> См.: Петрова Г. И. Социальные... – С. 185.

<sup>107</sup> Там же. С. 185.

*сы повлекли за собой продвижение вглубь и движение глубинных процессов. С одной стороны, речь идет о сознательном поиске глубинных онтологических оснований и путей их достижения, путей постижения истины (мало знания, надо еще и понимание). А с другой – идет процесс субъективного формирования (а не подмены объективной истины субъективно) средствами коммуникации и информационного моделирования, т.е. мощнейшим организационным аппаратом.*

*И все это говорит не о десубстанциализации и деструкции метафизики (и субъективации), а в дополнение к ним нового уровня познания и аппарата организации жизни – методологического, который выполняет организационно-организмическую функцию, организуя сознание на осознание субстанциальной истины, субстанции во всем ее многообразии (в частности организационных форм образования, обеспечивающих разные уровни постижения глубин бытия) и ее формирования и освоения информационно-коммуникативными.*

**ВЫВОД.** Мы имеем дело с качественно новым уровнем развития жизни человека и общества, когда человек становится способным на уровне осознаваемых высоких технологий (включая человеческие, магию, экстрасенсорнику и т. п.) в жизненные процессы и сознательно организовывать их, превращая в живые организмы. Неслучайно возродилось целительство, биоэнергетика и т. п. но уже на новом уровне – на уровне осознаваемого наукой. Человечество переходит, как было частично показано выше и более глубоко будет показано ниже, на качественно новый уровень – уровень единого организма, а человек становится человеком органичным, органично сочетающим и использующим бессознательное и сознательное, генетическое и природно-космическое и т. д.

Однако ПРОБЛЕМА сегодня в том, насколько массы населения – потребители информационно-коммуникативных моделей жизни осознают СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ и СТЕПЕНЬ ВОЗДЕЙСТВИЯ их на человеческий организм и организацию жизни Человека, Общества и Природы в целом. В силу высокотехнологичности при неосознаваемом их воздействии на внутренний мир, а также при недостаточном уровне осознания, можно стать ЗАЛОЖНИКОМ (как это произошло в осмыслении

## Г. И. Петровой) искусственных (виртуальных) коммуникативно-информационных сущностей.

При всем том, что Г. И. Петровой во главу угла ставится «коммуникация как образовательная онтология»<sup>108</sup>, говоря о содержании, она отмечает следующее. «Если содержание образования методологично, имеет в виду работу с мыслью и ориентировано на непредметную сферу способов, форм, методов мышления, оно обеспечивает возможность социальных коммуникаций – динамичных, меняющихся, неустойчивых – *схватывает само социальное движение, саму изменчивость общественных связей и отношений* (Выделено мной – М. Б.)»<sup>109</sup>. Но схватывание сущности движения – это не отказ от объективности, а наоборот, – наиболее адекватное отражение ее, приближение к объективности. И речь здесь идет не об онтологичности коммуникаций и становлении их в качестве самостоятельных объектов, а скорее наоборот, об усилении онтологического влияния объективной реальности на коммуникации и подчинении их и даже самой информации (сделав ее методологической) объективной реальности.

Этот факт не только еще раз иллюстрирует подчиненность информационно-коммуникативной компоненты образования объективно существующей реальности и, в этом смысле, (в смысле подчиненности реальности) онтологизации ее (компоненты). Но он *иллюстрирует движение (изменение) содержания образования и, вслед за ним, форм (в частности, информационно-коммуникативных) в направлении все более адекватного отражения объективной реальности*. И нетрудно понять, что следующим шагом вслед за методологизацией должна наступить «*философизация*», обеспечивающая *оборачивание опыта* (в соответствии с законом оборачивания жизни см. п. 2. Онто-антросоциогенез...) с последующей качественно иной (на уровне *сущности*) методологизацией (в частности, математизацией), проективностью (в частности, технологизацией) содержания образования, которые, в свою очередь, потребуют и **новых качеств от личности и форм образования**. И такими качествами будут *иной уровень сознания и разума и наличие (или присутствие) реального жизненного опыта как у личности, так и в формах образования, которые из информационно-коммуникативных форм вынуждены*

---

<sup>108</sup> Петрова Г. И. Социальные.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 188.

<sup>109</sup> Там же. С. 188.



*будут превратиться в жизненные пространства* (См. об опыте и жизненных пространствах ниже.)

Однако при сегодняшнем уровне развития образования такое возможно только в процессе образования взрослых, у которых уже имеется жизненный опыт и который можно подвергать философскому осмыслению и на который можно опираться в процессе дальнейшего развития и совершенствования человека. *Построение жизненных пространств, обеспечивающих «наработку» жизненного опыта требует особой образовательной культуры, построенной на качественно новой методологии образования.*

Вывод о деконструктивизме и онтологизме в образовании можно сделать лишь при первом, поверхностном взгляде на развитие знания. Перенос акцента со знания на понимание действительно усиливает методологический и деконструктивистский аспект, усиливая при этом аспект проектирования. Но при этом не отрицается знание, познание, проникновение в сущность объекта, в его субстанциальный мир, включая социальное сущее. И методологический аспект, как легко заметить, по тем же трансформациям философии в область прикладной и практической ориентирован не только на грубый материальный конструктивизм, но и на *технологии проникновения в сущность* (о чем будет сказано ниже), охватившие самые широкие слои населения восточной философией, медитацией, религией, целительством и т. д.

Весь этот дискурс затеян мною затем, чтобы в итоге показать, что не только в науке необходимо различать движение явного и сущего, но и в обыденной жизни их смешение не происходит. *Сущее бессознательно для человека и общества берет верх*, и явное под его воздействием, в конце концов, начинает выполнять отведенную ему роль. (Информация, как и коммуникация, несмотря на ее всеобщность и объективированность, выполняет лишь организующую, в частности, гармонизирующую роль. Ибо коммуникации – это лишь отношение между сущностями (а подчас даже только между проявлениями сущностей, в частности, в форме информации, а не сами сущности.) Необходимы новые технологии, обеспечивающие проникновение человеческого сознания в сущность бытия. Сегодня в таких случаях говорят еще об онтологизации знания и процесса познания.

## 2.7. Онтоантросоциогенетическая концепция целостного развития человека

Развитие человека в данной концепции рассматривается как непрерывно развивающаяся многоуровневая последовательность циклов социализации, понимаемой как процесс социального становления человека в *разнокачественных жизненных пространствах общественной жизни* с использованием возможностей социальных институтов, включая специально организованные, где исходной, занимающей особое положение в непрерывном процессе социального развития человека, является базовый (первичный цикл) вхождения в социум, качественно отличающееся от социализации всех последующих уровней.

Развитие человека в контексте данной концепции рассматривается как организация и развитие жизненного процесса – процесса жизнедеятельности человека в определенном жизненном пространстве, при этом в качестве максимально емкого пространства берется единое жизненное пространство человека, общества и природы.

Человек, развиваясь в условиях определенной организации жизни, детерминируется этой организацией как совокупностью участников, находящихся в определенных отношениях. Главными участниками современной организации жизни являются человек, общество и природа. В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе для того, чтобы определить логику и ступени развития человека-личности в онтогенезе, необходимо знать логику и ступени развития человека в филогенезе. Исторически, т. е. в филогенезе человек развивался во взаимоотношениях с природой и людьми сначала непосредственно: человек – внутренний мир человека, человек – природа, человек – общество, а затем – посредством создаваемых им же самим в процессе тех же взаимодействий культурных духовных и материальных ценностей. В процессе такого взаимодействия, как было показано выше, можно выделить семь ступеней развития человека: человек генетический, человек антропогенный, человек сознательный, человек разумный, человек созидающий, человек общественный, человек органичный, которые есть не что иное, как типы личности, формирование которых обусловлено человеком как духовно-материальной сущностью (в частности, человеком биологическим, а в более глубоком понимании – человеком генетическим), обществом и природой.

При этом материальные взаимоотношения, в первую очередь, личности и природы описываются фундаментальными законами, которые можно классифицировать как законы: материи, энергии, меры, строя (включающем законы подобия, Золотой пропорции, гармонии), размеров, информации, явлений. А социальные (межличностные) взаимодействия, в первую очередь, личности и социума описываются нравственными законами, которые можно классифицировать как законы: нравственности, совести, памяти, настроения (включающего законы мысли, смысла, ума), воображения, воли, характера.

Весь этот процесс, как показано выше (см. п. 1.4.) есть процесс онтоантросоциогенеза (или, онтоантропосоциогенеза). Сущностью этого процесса является *закон онтоантросоциогенеза, утверждающий, что процесс развития человека есть генетически обусловленный развивающийся и проявляющийся в форме образа жизни человека синтез отношений личности к самому себе как к себе (своему внутреннему миру, своему «Я»), к природе и обществу.* Совокупность отношений и их проявление регулируется фундаментальными и нравственными законами организации жизни, которые, по мере онтоантросоциогенеза человека, поочередно сменяя друг друга выступают в качестве доминант и таким образом детерминируют процесс поочередного осознания одних на основе других в каждом новом жизненном пространстве.

В соответствии с законом онтоантросоциогенеза, когда человек становится разумным, качественно меняется характер взаимодействия его с внешней средой. Если до этого ведущей была среда, а вторичным – процесс разума, выступающего лишь в форме осознания процесса жизнедеятельности и опыта, то теперь первичным становится разум и уже он на основе опыта, знаний и образов сознания как синтеза знаний и опыта прогнозирует и развивает жизненный процесс в пространстве жизни уже как процесс развития собственного образа жизни и реализации собственного представления о жизни (смоделированного в собственном сознании посредством разума). При этом, как видно, меняется не только характер самого процесса жизни, но и меняется парадигма управления жизненным процессом личности с внешней на внутреннюю. Такое качественное изменение организации жизненного процесса также закономерно, то назовем его *законом оборачивания жизни* (см. п. 1.4.), заключающегося в смене ориентации развития жизненного процесса сменой источников, детерминант развития жизненного процесса, а также характера его организации и

управления<sup>110</sup>. В соответствии с этим меняется и характер действия фундаментальных и нравственных законов, определяющих взаимоотношения человека с внешней средой. Если сначала были ведущими еще неосознаваемые человеком фундаментальные законы внешней среды, и на их основе проявляли свое действие нравственные законы жизни человека в обществе, то в результате осознания как опосредования знанием на уровне нравственных законов полученного человеком социального опыта (когда человек научается различать и строить нравственный и безнравственный образ жизни, и затем его строить, основываясь на собственном опыте и знании нравственных законов жизни), выходят на первое место и становятся ведущими нравственные законы. И уже на их основе происходит осознание и использование фундаментальных законов для развития опыта жизни личности, а вместе с этим человека, общества и природы.

Системными характеристиками содержания такого развития являются: 1) опыт личности и 2) изменение ориентации процесса формирования этого опыта, определяемое наличием у человека разума. С развитием человеческого разума качественно меняется отношение человека (разумного) к окружающей среде и к себе, как части природы и части социума. В процессе формирования опыта меняются местами роли опыта и разума, если раньше опыт служил основой формирования разума, то теперь разум становится основой формирования будущего опыта. Среда перестает быть ведущей по отношению к организации образа жизни человека, человек сам на основе опыта посредством разума определяет характер и перспективу его отношений со средой.

Эти два признака – наличие осознаваемого опыта и разума, качественно меняющие отношение человека ко всему окружающему, делающие его «хозяином» своей жизни, имеет смысл положить в основу и взять в качестве исходного критерия «взрослости» человека. Иными словами, человека, обладающего развитым разумом, – обладающим способностью развивать личный и общественный опыт и знания в форме образа жизни, можно считать **взрослым человеком**.

И эти же два признака разделяют процесс социализации личности в каждом новом жизненном пространстве и в целом процесс со-

---

<sup>110</sup> Более подробное описание законов онтоантросоциогенеза и оборачивания жизни дано в работах Барболина М. П., Барболина В. М. Основы общей методологии – Спб.: ИД «Петрополис», 2006. – 240 с. и Барболина М. П. Социализация личности – Спб.: ИД «Петрополис», 2006. – 372 с.

циального развития личности на два качественно отличающихся периода: период становления взрослого человека – разумной личности и период развития, точнее сказать, саморазвития взрослого человека как разумной личности.

Таким образом, характерным и, поскольку осознаваемый опыт лежит в основе разума, то, можно сказать, *фундаментальным* отличием взрослого человека от взрослеющего является наличие опыта, осознаваемого на уровне разума (как способности развивать узловую меру опыта в форме образа жизни). Говоря о взрослом человеке, находящемся в том или ином жизненном пространстве, естественно предполагать, что взрослый современный человек уже прошел все ступени онтоантросоциогенеза в предшествующих поколениях и первые три ступени развития: человека генетического, человека антропогенного, человека сознательного в современных социоприродных условиях. Поэтому, во-первых, он обладает определенным содержащимся в генетическом потенциале родовым опытом, включая опыт жизни предков в социуме, назовем это «историкогенетическим опытом», во-вторых он приобрел индивидуальный социоприродный опыт. Значит, в идеале (ибо для этого у него уже в опыте существуют в органической целостности материальные и духовно-нравственные основы, в частности, в форме наработанных ощущений и чувств), он должен уже быть человеком разумным, способным теперь уже *качественно иным способом* – средствами сознания и разума развивать узловую меру жизни природы, социума, себя в форме наработываемого опыта жизни. Но для этого он должен: 1) осознавать собственный жизненный опыт, включая историкогенетический; 2) быть способным на основе мышления и сознания средствами разума развивать этот опыт в новых социоприродных условиях. Причем эти качества могли бы в человеке формироваться естественным путем. Однако произвольное осознание историко-генетического опыта и даже собственного социоприродного опыта (включая социокультурный) на уровне современного высоконаучного общественного сознания и разума невозможно по целому ряду причин. (Например, в силу более богатого историко-генетического опыта общества в целом, чем одной личности, слабо генерирующего этот опыт потенциала общества и др.). Поэтому, в первую очередь, на их формирование и должен быть сориентирован специально организованный процесс социализации и социального развития личности.

При наличии этих условий опыт становится *генетическим ядром дальнейшего развития жизненного процесса* в социоприродной (социум включает здесь и культуру в самом широком смысле) среде. Это *положение вытекает непосредственно из закона оборачивания жизни*. Неслучайно говорят: «Его величество Опыт!». В этом заключается *сущностная* составляющая роли опыта в жизни человека, к реализации которой должен быть *подготовлен человек специально организованными институтами социализации и социального развития, также естественными социальными институтами реальной жизни общества*.

Однако, для того, чтобы определить, сознательно использовать и строить систему таких институтов, необходимо определить логику развития их внутреннего содержания, которым и является опыт. Если заметить, что личность – это **совокупность отношений человека с внешней средой и внутренним «Я»**, а опыт – это результат системы взаимодействий (в частности, в форме предметной деятельности) человека с внешней средой (и внутренним «Я»), другими словами, результат системы проявленных (в форме конкретных взаимодействий) человека с внешней средой, то легко понять, что исторический опыт есть результат онтоантросоциогенеза, а социальный опыт – результат филоантросоциогенеза (повторения онтоантросоциогенеза) в конкретных условиях реальной жизни, то легко понять, что структура опыта есть отражение структуры и логики онтоантросоциогенеза во внутреннем мире человека. А, значит, опыт, соответственно включает, генетический, антропогенный, сознательный, разумный, созидающий, общественный, органический компоненты.

Процесс получения опыта, поскольку он формируется в процессе взаимодействия, носит двойственный характер и, соответственно, две стороны – субъективную и объективную. Поставив в соответствие каждой ступени вид социальной (общественной) деятельности, в процессе которой осуществляется развитие и формирование соответствующего опыта, мы получим виды социальной деятельности человека, которые он осуществляет на соответствующем уровне своего развития, а именно: обучение, воспитание, самоидентификация, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, профессиональное становление, социальная идентификация. Если рассматривать эти виды деятельности с объективной по отношению к человеку стороны, в частности со стороны среды, то мы получим систему соответствующих социальных институтов обучения, воспитания, про-

фессионального обучения, профессиональной адаптации, профессионального становления, социальной идентификации. Причем эти институты, что особенно важно заметить, могут быть как специально организованными, так и естественными компонентами реальной жизни общества. (При этом каждый вид имеет внутреннюю логику развития, определяемую также внутренней структурой соответствующего вида опыта и компетентности личности.)

Но, поскольку изначально у человека необходимого (обеспечивающего качественный переход – реализацию закона оборачивания) жизненного опыта нет, то данная функция реализуется принципиально по-разному в системе первичной социализации личности и социализации взрослой личности, обладающей осознаваемым социальным опытом жизни в современных социально-экономических условиях. При первичной социализации используется в качестве генетического генерирующего ядра лишь историкогенетический опыт личности и опыт социума как для развития разума (первая половина цикла социализации), так и для развития жизненного процесса на основе разума (вторая половина цикла социализации).

В случае социализации и социального становления личности взрослого человека в новом жизненном пространстве весь цикл социализации реализуется на базе личного социального опыта, который сначала (в первой половине цикла) выступает в качестве содержательной основы развития разума, а затем (во второй половине цикла) – в качестве генерирующего ядра и фундамента прогнозирования и моделирования в форме образов сознания опыта будущей жизни.

Таким образом, в процессе социального развития мы имеем дело, с одной стороны, с двумя качественно различающимися видами социализации и социального развития человека, а с другой, – двумя последовательными видами, по структуре (в последовательности звеньев, включая социальные институты) повторяющимися, хотя и отличающимися своим содержанием. При этом первый вид социализации является базовым, поэтому важно рассмотреть детально именно его.

Из вышеизложенного ясно, что ключевым в процессе социального развития личности является личный опыт. Поэтому обратимся сначала к проблеме понимания и определения опыта. Использование термина «опыт» и толкование соответствующего понятия в разных работах осуществляется по-разному. В этой связи понятие опыта необходимо дать с позиций рассматриваемой концепции. Мы будем рассматривать только такой опыт, который приобретен естественным

путем в реально существовавших исторических и реально существующих сегодня социально-экономических, этнонациональных и природных условиях, т. е. социальный опыт личности. С этой точки зрения можно предложить такое определение.

**Опыт – запечатленный в организме человека образ его жизни.**

Социальный опыт в человеке не может быть отделен от всякого другого опыта, в частности, историко-генетического опыта личности. Опыт жизни, получаемый в социуме по своей структуре тождественен опыту, получаемому человеком в процессе исторического развития в онтоантросоциогенезе и является ни чем иным как продолжением и развитием этого опыта, зафиксированного в генетическом потенциале и передаваемом через него. Поэтому имеет смысл говорить лишь о *совокупном жизненном опыте человека*.

Поскольку опыт есть запечатленный образ жизни, то как на уровне реальной жизни, так и на уровне понятий **родовым** является **образ жизни**, который, у человека неразумного порождается образом жизни внешней среды, а у человека разумного порождается разумом, представляющим собой последовательность образов сознания. Получаем последовательность: *образ прошлой реальной жизни – бессознательный опыт – образы сознания опыта прошлой реальной жизни – образы сознания будущей реальной жизни – образ будущей реальной жизни – опыт будущей реальной жизни*.

А это означает, что **опыт является реальным средством преобразования сущностей: сначала фундаментальных законов в нравственные и затем нравственных в фундаментальные через посредство образов сознания. Опыт служит генетическим ядром, обеспечивающим качественный переход сущности одного порядка в сущность другого порядка, сначала законов строя (подобия, Золотой пропорции, гармонии) внешней среды, в законы настроя (мысли, смысла, ума, представляющих структуру разума) через функционирование материальных процессов (психологических, психических, физиологических и др.) внутреннего мира в процессе приобретения неосознанного опыта, и затем – преобразования законов настроя в законы строя снова через функционирование материальных процессов внутреннего мира (характер функционирования которых определяет настрой), образы сознания и разум.**

Опыт определяет темп внутренней жизни человека. А это означает, что анализ опыта должен служить *стержнем темпорального анализа, результаты которого могут оказать существенное влияние*



на темпы развития личности и общества, а вслед за этим и на социализацию и социальное развитие личности и организацию соответствующих жизненных пространств и процессов.

**Опыт является формой существования и накопления человеческого капитала.** В форме запечатленного образа жизни в организме человека или общества опыт является **духовно-нравственным капиталом, соответственно человека и (или) общества.** Неслучайно поется: «Мои года – мое богатство». В форме опредмеченных культурных ценностей опыт является материальным капиталом человеко-природным или человеко-общественно-природным. А это означает, что он, будучи воплощенным в человеке (или другом, например, общественном организме) представляет собой организованную (материальную), энергетическую и обладающую мерой жизни сущность и служит источником развития, источником дальнейшей (через сознание и разум) явлений (проявлений), информации, размеров будущих жизненных пространств, реализуя тем самым на практике нравственный капитал и нравственные законы жизни через посредство фундаментальных законов.

Наконец, опыт – критерий истины. Опыт как эксперимент в науке используется в качестве доказательства истинности знаний. Исторический опыт является критерием истины (по Ленину).

Исходя из определения можно прийти и к более развернутому толкованию опыта.

*Форма существования опыта* – образы жизни, хранящиеся в памяти.

Социальный опыт личности выполняет *функцию* генетического ядра всех уровней онтоантросоциогенетического развития человека.

*Форма переноса опыта* – нравы, традиции, обычаи, нормы общественной жизни.

Жизненный процесс человека протекает с участием всех процессов его внутреннего мира, начиная с генетического и заканчивая психологическим. Поэтому и отпечаток образа жизни находит свое отражение и запечатлевается (запоминается) во всех процессах внутреннего мира человека.

При таком понимании опыт определяет состояние и функционирование всего организма человека, образуя, в определенном смысле, навык его жизни. Говорят в таких случаях о привычке, которая «родит характер» (в этой связи вспомним о седьмом законе нравственности), который понимается как мера проявления внутреннего

энергетического потенциала человека. И вот эта мера как раз и регулируется опытом, проявляющемся в привычке в форме определенных (отработанных) поступков, поведения, стиля жизни, образа жизни.

Это означает, что при определенном объеме такого опыта образ жизни организма, состояние, функционирование человека становится тождественным этому опыту. Организм начинает сам (привыкнув) жить так, как он жил в среде, в которой приобретался этот опыт.

Однако вначале это, как правило, осуществляется бессознательно или осознается лишь частично. Более того, без определенного уровня знаний, специальной установки невозможно произвольное осознание опыта на всех уровнях жизни (начиная от предметно-действенного и заканчивая генетическим). Для этого необходимо, владеть не только анализом собственных предметных действий, но и анализом поведения всех процессов внутреннего мира, анализом собственного смысла жизни, собственных чувств, ощущений, наконец, историко-генетическим анализом. А в более общем понимании всего перечисленного – необходимо владеть философским анализом своей собственной жизни. А это уже – особая наука, и этому необходимо учить. Но такое обучение возможно лишь тогда, когда личность обладает социальным опытом.

В периоде первичной (первого периода жизни) социализации средствами внешней среды генерируется имеющийся историко-генетический опыт поколений. В этой связи все пространства социализации и социального развития первичной социализации должны быть подобны пространству внутреннего мира человека, чтобы образ жизни в этих пространствах был подобен образу жизни предшествующих поколений в первом периоде и образу жизни будущей жизни данного поколения с целью обеспечения резонанса с историко-генетическим опытом личности. Во втором периоде такое условие может быть выполнено, если моделируемое пространство социализации личности будет служить образом реального пространства будущей жизни в котором будет учтен социальный опыт предшествующих поколений и, значит, вместе с этим и опыт предшествующих поколений, т. е. историко-генетический опыт личности.

*Именно в связи с тем, что человек уже обладает содержащимся в генетическом потенциале опытом, который необходимо проявить с целью его развития, социализация должна начинаться с обучения исторически сложившейся национальной культуре, в первую очередь, культуре поведения, с формирования умений соблюдать*

*этические нормы, традиции, обычаи сначала в трудовой деятельности с обучения общетрудовым умениям: видеть, слышать, действовать. Обучение особым национальным отношениям и умениям устанавливать эти отношения, умениям общаться посредством музыки, языка, письма, которые станут генераторами, активизирующими генетический потенциал и содержащийся в нем опыт личности.*

В отличие от первого периода социального развития социализация взрослого человека должно **начинаться** с философского анализа, точнее сказать, философского самоанализа, а еще точнее – **обучения философскому самоанализу собственного жизненного опыта**. Обучающегося необходимо подвести к пониманию и осознанию логики и закона онтоантропогенеза, сначала первой его части.

На второй ступени область философского анализа расширяется до общественно-исторического опыта и, в связи с этим до историко-генетического опыта личности, поскольку личный опыт формировался под влиянием и в условиях общественно-исторических жизненных пространств. При этом важнейшим результатом анализа второй ступени является установление того факта, что до сих пор внешняя среда была ведущей – генерирующей – стимулирующей его генетический потенциал, поведение его внутренних процессов жизни. А, если человек осознал (знает и внутренне – что ему надо, хочется или не хочется, может или не может, и внешнее состояние – что там есть, что ему надо, что можно и чего нельзя), то настало время «самому сознательно управлять» своей собственной жизнью, стать ее «хозяином». Иными словами, обучающийся теперь должен **осознать закон обращения жизни и в полной мере осознать закон онтоантропогенеза и его роль в жизни человека**.

В этом **сущность обучения философскому анализу опыта**.

В содержательном плане обучающийся должен осознать, что жизненный процесс протекает и развивается в определенном жизненном пространстве, детерминируемом природной, социальной, этнонациональной средой и его собственным наследственным потенциалом и все это подчиняется определенной организации, образующей жизненное пространство, понимаемое одновременно и как жизненный процесс, 1) подчиняющееся фундаментальным и нравственным законам и 2) может быть организовано самим человеком с использованием фундаментальных и нравственных законов. При этом в первой половине очередного цикла социализации, когда человек еще неосознанно набирается опыта в новом жизненном пространстве, он подчиняется

фундаментальным законам, они являются ведущими и они определяют образ жизни человека, на их основе формируются нравственные ценности личности, образ жизни и характер. А во второй половине очередного цикла социализации человек уже сам руководствуется в первую очередь нравственными законами, они для разумного человека, обладающего опытом, становятся ведущими. Осознав нравственные ценности на уровне нравственных законов жизни, человек на основе их посредством разума осознает и реализует фундаментальные законы в созидательной деятельности. Такова **фундаментальная основа содержания обучения философскому анализу.**

Наконец, не менее важна формальная сторона. Общественно-исторический опыт в своем синтетическом виде оформляется и передается из поколения в поколение в виде нравов, традиций, обычаев, выражающих *сущность привычек и сущность характера* народа и образующих генетическое ядро опыта и культуры общества. Поэтому в процессе обучения философскому анализу опыта важно, чтобы обучающиеся осознали формы, в которых проявляется и передается сущностное генетическое ядро опыта, выполняющее одновременно функцию *генетического ядра идеологического знания.*

Поэтому философский анализ должен подвести к мысли, что осознанные сущность, содержание и формы опыта есть фундамент, обеспечивающий развитие имеющегося опыта в новых жизненных пространствах и построение соответствующей идеологии.

При этом важно иметь в виду, что к той же мысли должно привести и обучение в период первичной социализации, хотя на качественно ином уровне – уровне предметной деятельности, методов и алгоритмов.

*Воспитание в базовом периоде социализации традиционно понимается как развитие во внешней среде имеющегося историко-генетического опыта жизни «посредством разнокачественных форм питания», выполняющих функцию генерирования внутреннего потенциала, начиная от энергоинформационных и заканчивая предметно-деятельностными, задействующими весь внутренний потенциал человека. Иными словами воспитание должно протекать в реальном жизненном процессе в атмосфере национального духа, национальной культуры как материальной, включающей культуру труда и предусматривающей проявление соответствующей культуры, заложенной в генетическом потенциале, так и духовно-нравственной, включающей ритуальные формы (в частности, традиции, обряды, праздники), предусматривающие активизацию (говорят, пробуждение на-*

*ционального духа), проявление духовно-нравственного генетического потенциала в новых социальных условиях воспитательного пространства социализации. По сути, здесь формируется идеология будущей жизни на предметно-действенном уровне, детерминирующая поведение и затем образ жизни личности.*

У взрослого человека идеология жизни находит свое продолжение на новом уровне – как стратегия развития жизни. Здесь построение идеологии начинается с осознания роли нравственных законов в развитии, точнее сказать, в разворачивании жизненного процесса, которая заключается в понимании того, что они есть теоретическая форма идеи нравственности – фиксации того, что нравится человеку, соответствует его положительным ощущениям, чувствам, эмоциям и что присутствует в его опыте в форме привычек, особенностей характера, а в социальном опыте – в форме нравов, традиций, обычаев, характерных для социума.

И тогда сущность идеологии сведется к осознанию путей и выработке последовательности идей переноса и развития привычек, характера, нравов, традиций, обычаев, а, в конечном итоге, осознанного индивидуального и осознанного общественно-исторического опыта в новые жизненные пространства посредством применения нравственных категорий и законов организации жизни. Тем самым, говорят, обеспечивается идейная основа жизни.

Но поскольку речь идет о разумном управлении жизненным процессом, то идеи должны быть воплощены в образы сознания, раскрывающие все аспекты организации реальной жизни: сущность, состав, структуру, методы и логику их использования. Этой цели служит методология как наука об организации жизни. Поэтому наряду с идеологией в процессе социализации взрослого человека необходимо научить строить методологические модели, включающие наряду с нравственными и фундаментальные законы, которые образуют **сущностное ядро методологического знания. А идейный образ – идеал образует содержательное ядро методологического знания, которое явится одновременно генетическим (поскольку является образом сознания) и одновременно генерирующим (поскольку находится за пределами реальной жизни) ядром организации идеальной (в сознании на уровне методологического знания) и реальной (на уровне практической созидательной деятельности) жизни, формирования конкретных жизненных образов и пространств жизни и жизнедеятельности.**

Если методологию рассматривать как науку об организации жизни одновременно в объективном и субъективном (организацию жизни субъектом, как собственной, так и общественной) аспектах (как это предлагается автором данной публикации), то в периоде первичной социализации непосредственное овладение этой наукой (на уровне неосознанного первичного осмысления) происходит в третьем жизненном пространстве – пространстве самоидентификации. Именно там формируется идеальный образ жизни, который в дальнейшем и выступает в качестве генетического генерирующего ядра жизненного процесса.

Если для личности нового поколения это ядро формируется на основе сопоставления своего внутреннего «Я» и среды и посредством внешней организации жизни, то для взрослого человека такое ядро формируется на основе его личного социального опыта путем его осознания на уровне фундаментальных законов. *Сущностью такого осознания и, значит, сущностью процесса социализации на данном этапе* является выяснение фундаментальной роли этих законов в формировании на уровне бессознательного (индивидами) имеющегося опыта, полученного в первом периоде социализации, и уже на уровне разумного использования во втором периоде социализации при формировании нового прогнозируемого опыта, который «в пилотном варианте» также должен быть получен в условиях специально организованного пространства социализации.

Таким образом, обобщая сказанное, можно утверждать, что процесс социализации в каждом новом периоде единого процесса социального развития личности должен начинаться с осмысления, и осознания на качественно новом уровне (обыденного сознания, философии, методологии и т. д.) жизненного опыта и завершаться получением жизненного опыта в новом периоде. И эта логика не зависит от уровня социального развития личности, ибо любой опыт, если он не подвергается специальному анализу, даже если он прогнозируется и на нем в процессе его получения специально фиксируется внимание все равно оказывается не достаточно осознанным, по крайней мере с позиций его дальнейшего использования. В соответствии с этим процессуальную сторону содержания процесса социализации будут представлять сначала методы анализа жизненных пространств и жизненных процессов, а затем – методы моделирования и прогнозирования жизненных пространств и жизненных процессов.

В заключение данного звена социализации и, соответственно, освоения методологии как науки об организации жизни в базовом пе-

риоде социализации личность должна осознать степень идентичности собственного образа жизни и образа жизни среды. В следующих периодах (профессиональной подготовки, профессиональной адаптации и др.) единого процесса социального развития, опираясь на закон подобия жизненных пространств, личность должна осознать состав, структуру, отношения (внутренние и внешние) и сформировать образ пространства социализации, в котором она находится, и того конкретного пространства, в котором планируется развитие ее жизненного опыта с позиций как внутренней, так и внешней, т. е. с позиций пространства жизни общества, а в конечном итоге, с позиций единой организации жизни человека, общества и природы.

С учетом изложенного может быть построена **модель структуры личности**, которая должна быть сформирована у **взрослого социально развитого человека с учетом возможного максимального статуса**. А в силу того, что эта структура может быть сформирована в процессе проживания человека в пространстве социализации, имеющем аналогичную структуру, она может рассматриваться как модель структуры пространства жизни (прошлого и формируемого опыта) человека и, значит, может рассматриваться как, своего рода, прообраз модели пространства социализации, которое формирует социально развитого соответствующего максимально высокому социальному статусу человека.

### Структура пространства жизни человека

<i>Человек</i>	<i>Зн-ы</i> <i>орг.вн.</i> <i>мира</i>	<i>Пр-сы</i> <i>внтр.</i> <i>Мира</i>	<i>Нр.</i> <i>з-ны</i> <i>внтр.</i> <i>Мира</i>	<i>Соц-й</i> <i>Опыт</i>	<i>Нр.</i> <i>з-ны</i> <i>орг.</i> <i>соз.ч.</i>	<i>Ср-ва</i> <i>орг.</i> <i>ж. ч.</i>	<i>З-ны</i> <i>орг.</i> <i>ж-ти</i> <i>ч.</i>	<i>Пр-сы</i> <i>Об-за</i> <i>ж-ни</i> <i>ч.</i>
Ч.Орг.	Мг	Г-й	Н	Сц И-и	Н	Об-во	Мг	Пол-ка
Ч.Общ.	Э	Бэ	С	П.С	С	Обм.пр	Э	Ид-я
Ч.Сзд.	Мр	Бх	П	Прф.ад	П	Про-во	Мр	Наука
Ч.Р.	Стр	Бл	Нст-й	Прф.П.	Нст-й	Тех-ка	Стр	Обр-е
Ч.Сзн.	Рм	Фл	Вбр	Ид-ти	Вбр	Свм.тр	Рм	Иск-во
Ч.Антр.	Инф	Псхч	Вл	Восп.	Вл	Труд	Инф	Кул-ра
Ч.Г.	Явл	Псхл	Хр	Обу-я	Хр	При-да	Явл	Обр.ж.

Таблица раскрывает состав и структуру личности взрослого человека с позиций *онтоантросоциогенеза* (вертикальное направление – снизу вверх) и социального становления (горизонтальное направление – слева направо).

Первый столбец – типология человека. Второй и восьмой столбцы – фундаментальные законы. Третий столбец – структура внутреннего мира человека. Четвертый и шестой столбцы – нравственные законы жизни. Пятый столбец – структура пространства накопления социального опыта. Седьмой столбец – структура фундаментальных (материальных) процессов пространства жизнедеятельности. Восьмой столбец – структура процессов общественного образа жизни.

Данную таблицу можно интерпретировать как две составляющие жизненного опыта: левая часть характеризует бессознательный (неразумный, т. е. в нем отсутствует разум личности) опыт, правая – разумный.

Кроме того ее можно интерпретировать и как модель структуры двух объединенных жизненных пространств – прошлого, зафиксированного во внутреннем мире человека, и будущего, представленные в форме *единого жизненного пространства социализации*.

Процесс социализации, как и в целом процесс социального развития личности носит спиралеобразный характер. Витки спирали разворачиваются по горизонтали слева направо, поднимаясь снизу вверх. При этом формирование такой структуры личности возможно только в том случае, если весь процесс жизнедеятельности в аналогичном по структуре пространстве жизни будет организован в логике аналогичной спирали.

Кроме того, из таблицы видно, что пространство, в котором будет осуществляться развитие опыта, должно быть подобно пространству жизни, в котором приобретался и в котором будет приобретаться (развиваться) опыт. А это возможно при соблюдении фундаментальных и нравственных законов, регулирующих соотношение между пространствами жизни прошлого и будущего опыта.

В содержательном плане он должен включать природный, социальный, этнонациональный и другие аспекты опыта, присутствующие в онтоантросоциогенезе человека.

В функциональном плане организация жизнедеятельности в пространстве социализации должна быть ориентирована на генерацию внутренних переживаний человека. Из таблицы видно, что качество процесса социального развития личности должно оцениваться как с позиций реализации закона онтоантросоциогенеза и реализующих его законов – закона оборачивания жизни, фундаментальных и нравственных законов, так и глубиной задействованных процессов внутреннего мира: психологического, психического, физиологиче-



ского и т. д. на уровне осознаваемых человеком ощущений, а в конечном итоге *вызываемых сознанием самого человека*.

Более глубокое осмысление и осознание идей, заложенных в приведенной таблице позволяет перевести предлагаемую модель с уровня закономерного – сущностного описания на прикладной уровень, в частности, технологический и даже алгоритмический уровни.

Обозначим наиболее важные с позиций построения жизненных пространств социализации и в целом процесса социального развития направления осмысления и осознания этой таблицы. Выделенным в онтоантросоциогенезе уровням развития личности в социогенезе соответствуют **социальные типы личности**. Каждому социальному типу, как видно из таблицы, соответствует определенный процесс материальной и определенный процесс общественной жизни, назовем их *личностными доминантами жизнедеятельности*. Например, полноценно заниматься политикой может человек органичный, способный сознательно проявлять весь свой внутренний потенциал, включая генетический уровень.

С позиций построения системы пространств социализации необходимо уточнить понятие личности, социальной личности, точнее сказать онтосоциальной и, в связи с этим, филосоциальной личности и вытекающие отсюда понятие и технологию социального развития.

Если считать, что исторический опыт социальной жизни содержится в генетическом потенциале человека, то в той части человеческого организма, в которой человек проявляет себя, его имеет смысл рассматривать уже как личность. Иными словами, личность в наиболее глубоком смысловом значении – это совокупность проявлений человеческого организма. *Социальная личность* – взрослый человек, овладевший социальным опытом и осуществляющий устойчивое развитие этого опыта в соответствии с требованиями устойчивого общественного развития, в частности, в соответствии с нравственными и фундаментальными законами организации жизни.

У современного человека, если мы признаем человека как существо биосоциальное, уже на генетическом уровне, в генетической памяти заложены характеристики социума и они проявляются в процессе функционирования организма. Поэтому о человеке как личности можно говорить, начиная с человека генетического, т. е. человек генетический уже личность социальная, ибо он проявляет черты филосоциогенеза. При этом, разумеется, не может идти речь о первичном разумном планировании этих проявлений (хотя вряд ли можно отвергать

при этом сознание и разум, ибо организм тоже «учится», осознает и развивает узловую меру жизни природы, сейчас об этом говорят «адаптируется, что, вообще говоря, не точно, ибо это другая сторона разума – изменение, а не сохранение меры жизни, которое предполагает разум). Поэтому до уровня человека разумного *применительно к современному человеку* можно говорить о *филосоциальной личности*, а начиная с человека разумного – об *онтосоциальной личности* или, просто, **социальной личности**. Отличие их в том, что первая обладает историческим (филогенетическим) социальным опытом, а вторая – онтологическим (наличествующим в современном социуме), опытом.

Человек, как видно из таблицы, наряду с доминантами жизнедеятельности, характеризуется на материальном уровне законами размеров, информации, меры и на духовно-нравственном уровне законами воображения, воли, характера. А связь между филосоциальной и онтосоциальной компонентами устанавливается законами строя и настроя. Поэтому все эти законы можно назвать **законами социального развития**. Это означает, что реализация этих законов может служить основанием – признаком эффективности процесса социального развития и становления человека и, значит, образования, а степень их реализации может рассматриваться как совокупность критериев эффективности процесса социального развития человека и в целом процесса развития общества.

Опираясь на таблицу можно выяснить внутреннюю логику процесса социального развития и уровня **социального становления человека в каждом цикле социального развития**. В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе человек в каждом новом жизненном пространстве повторяет все ступени своего развития, обновляя и наполняя их новым содержанием в соответствии с законами социального развития, меняя размеры, информацию и т. д., овладевая последовательно материальными и социальными процессами как *ступеньками данного пространства*. Овладев очередной ступенькой, в социальном плане, говорят, человек приобрел соответствующий **социальный статус**. (Проводя такие рассуждения важно заметить, что мы опираемся на закон тождества микро- и макропространств жизни.) Примерами социального статуса являются совершеннолетие, документально зафиксированный государственным документом уровень образования, дворянин (в дореволюционной России) и т. п. При этом необходимо отличать социальный статус от социального поло-

жения. Социальный статус является основой для занятия личностью соответствующего **социального положения**.

Социальный статус, как правило, не зависит от конкретного жизненного пространства и носит всеобщий и пожизненный характер. В то же время для занятия определенного социального положения необходимо обладать определенным уровнем *компетентности*. Поэтому для того, чтобы обладая определенным социальным статусом, человек должен обладать **определенным уровнем компетентности** в рамках соответствующего жизненного пространства, который может быть достигнут как в рамках данного жизненного пространства, так и за его пределами, например, в специально организованных жизненных пространствах социализации.

Этой цели служит технология, осуществляющая процесс обращения жизненного опыта и использования его в качестве генетического генерирующего ядра организации жизненного процесса личности в новом жизненном пространстве.

В зависимости от уровня осмысления, осознания и возможностей его использования в качестве генератора жизни в новом жизненном пространстве имеет смысл выделить несколько уровней, обусловленных содержанием деятельности личности в этом процессе.

Первый уровень (человек-практик) – практический, когда человек-практик, опираясь на внутренние интуитивные ощущения, наработанные в личном жизненном опыте строит свой образ жизни в новом жизненном пространстве.

Второй уровень (человек-думающий) – мыследеятельностный, когда человек будущий реальный образ жизни (опираясь на опыт деятельности и мышления) моделирует на уровне мыслительных операций и затем уже его реализует в новом жизненном пространстве.

Третий уровень (человек-знающий) – уровень знаний, когда человек (опираясь на опыт мыследеятельности и знаний) моделирует будущий образ жизни на уровне познавательной деятельности и затем уже его реализует

Четвертый уровень (человек соображающий) – уровень образов, когда используя запечатленные в памяти образы жизни в качестве прообраза в форме генетического-генерирующего ядра человек на уровне соотнесения образов жизни моделирует будущий образ жизни в новом жизненном пространстве на уровне образов.

Пятый уровень (человек-творец) – уровень создания новых образов жизни (в новом жизненном пространстве), когда, используя

запечатленные в памяти образы процессов жизнедеятельности жизни в качестве прообраза в форме генетического-генерирующего ядра, человек моделирует будущий образ жизни в новом жизненном пространстве на уровне алгоритмов жизнедеятельности.

Шестой уровень (человек-организатор) – уровень генерирования организации воплощения творческих образов, когда, используя запечатленные в памяти образы организации жизни в качестве прообраза в форме генетического-генерирующего ядра, человек моделирует будущий образ жизни в новом жизненном пространстве на уровне организации жизни.

Седьмой уровень (человек-лидер) – уровень генетического воспроизводства качественно нового (расширенного) жизненного пространства, опираясь на опыт как целостное генетическое генерирующее ядро развития жизненного процесса личности.

В приведенном описании каждой ступени поставлен в соответствие человек с определенной социальной характеристикой, которая отражает социальный статус. Поэтому можно говорить, соответственно о семи (обозначенных в скобках) уровнях социального статуса (который, вообще говоря) может и фиксируется в определенных социальных квалификационных формах (разрядах, категориях и т. п.).

В соответствии с выделенными уровнями можно предложить технологический алгоритм, названный нами «7 “О”»: ощути (проявятся твои внутренние ощущения) – осмысли (возникнет представление) – осознай (возникнет образ) – озвучь (возникнет энергетическое ядро в новом пространстве) – опосредуй (наполни энергетический образ содержанием нового пространства жизни – возникнет новый образ в новом пространстве) – определи (воспроизведи образ сознания в форме реального предмета – возникнет реальный образ) – объективируй (включи новый образ в целостный образ реальной жизни – возникнет расширенное пространство жизни).

Становление личности происходит по мере самостоятельного овладения этим алгоритмом. В этой связи данный алгоритм может использоваться в качестве средства **диагностики уровня компетентности** личности. (Говорят, «по делам судите».)

Алгоритм реализуется в процессе совместной деятельности обучающего и обучающегося. По мере овладения алгоритмом шаги алгоритма обучающийся реализует самостоятельно.

Данный алгоритм носит исключительно **инновационный** характер. Инновационность строится на внутреннем генетическом по-

тенциале и опыте жизни личности. При этом, внешние условия учитываются ровно постольку, поскольку они позволяют реализовать внутренний потенциал личности.

Однако если действовать неосознанно, то можно нарушить равновесие между внутренним потенциалом личности и потенциалом среды. Поэтому с целью соблюдения этого равновесия необходимо человеку руководствоваться объективными законами, присущими материальными общественным отношениям, т. е. фундаментальными и нравственными законами. И только, овладев алгоритмом на уровне фундаментальных и нравственных законов организации жизни, человек может считаться *компетентным в полном смысле* этого слова.

**Компетентный человек** – человек, способный строить качественно новое пространство жизни, используя собственный жизненный опыт (в качестве генетического генерирующего ядра нового жизненного пространства) на уровне фундаментальных и нравственных законов организации жизни.

В то же время овладение фундаментальными и нравственными законами (что, вообще говоря, уже видно из определения) происходит по мере развития компетентности человека, что технологически означает – по мере осознания алгоритма и, соответственно самостоятельного осознанного овладения этим алгоритмом. Но поскольку алгоритм есть также **образ жизни в пространстве познания**, то к нему также применим этот же алгоритм, но уже на уровне пространства теоретических моделей.

Все это означает, что образ жизни человека компетентного переводится в пространство теоретических моделей, где ориентировочной основой служат уже не конкретный алгоритмы деятельности, а понятия, категории и законы, указывающие лишь главные направления и ориентиры организации жизни. В свою очередь, совокупность главных направлений и ориентиров есть не что иное как идеология. Таким образом, мы приходим к пониманию того, что компетентный человек должен овладеть научно обоснованной (поскольку речь идет о законах) идеологией развития жизненного процесса, в частности, того жизненного пространства, в котором он находится. И формирование компетентности человека распадается на два периода, которые условно можно назвать как технологический и идеологический (теоретический). А двум периодам соответствуют и два уровня компетентности, которые можно назвать уровнем **эмпирической компетентности** и уровнем **теоретической компетентности**.

Лишь достигнув соответствующего уровня компетентности, которого требует социальное положение, личность вправе занимать это социальное положение. Достигнув высшего уровня компетентности и, соответственно, высшего социального статуса (возможно, в ряде жизненных пространств), личность оказывается в состоянии готовности перейти на новую ступень социального развития, соответствующую новому типу личности, поскольку накопленный максимально полный опыт предшествующей ступени может служить генетическим ядром следующей ступени развития личности.

Выделенные выше виды социального статуса носят преимущественно социальный характер и не достаточно учитывают характер личности – личностные (а не просто человеческие) характеристики. На основе закона онтоантросоциогенеза можно предложить новую, более основательную уровневую классификацию социального статуса: *социальный статус человека разумного*, обладающего знаниями и способного на основе знаний прогнозировать и строить собственный жизненный процесс, развивая узловую меру собственной жизни; *социальный статус человека мудрого*, обладающего знаниями, опытом и способным на этой основе прогнозировать и строить собственный жизненный процесс и жизненный процесс общества, развивая узловую меру жизни общества; *социальный статус человека совершенномудрого*, обладающего дополнительно опытом организации и управления общественными коллективами и на этой основе способным прогнозировать и строить единый жизненный процесс человека, общества и природы.

Предлагаемая структура развития социального статуса может рассматриваться в рамках любого жизненного пространства. Человек, овладевший всеми уровнями данного пространства социализации (или реального пространства жизни) может рассматриваться как *социально зрелый в меру своей взрослости*. Очевидно, что процессы социального созревания и процессы взросления связаны циклически как одно в другом. **Каждая ступень взрослости содержит в себе цикл социальной зрелости.** В соответствии с этой логикой и должен строиться весь процесс социального развития личности. До сих пор мы говорили об абсолютной взрослости, т. е. по отношению к максимально емкому пространству – единственному пространству жизни человека, общества и природы, не выделяя подпространств. Но, обсуждая взаимосвязь социальной зрелости и взрослости, возникает необходимость ввести понятие *относительной взрослости*. Достигнув соци-

альной зрелости в рамках данного пространства, личность реализует в себе качественный переход на следующий уровень взрослости и таким образом достигает максимальной взрослости в рамках данного жизненного пространства, достигнув одновременно вершины готовности перехода к качественно новому более высокому уровню социального развития пространству и формированию типа личности более высокого уровня. Вершиной социальной (онтосоциальной) взрослости и зрелости является человек органичный, овладевший на уровне разума всеми жизненными процессами общества, природы, самого себя как единого гармонично включающего все три компонента настраиваемого (в идеале, – настроенного) организма. Характерной чертой такой личности является способность устанавливать гармонию внутренних и взаимодействующих с ними внешних (это уже идет о космическом разуме) процессов Солнечной системы, Галактики, Вселенной.

Социальные типы личности и уровни зрелости являются **ориентировочной основой** построения отдельных пространств социализации и единого пространства социального развития как с ориентацией на личность (социального развития личности), так и с ориентацией на общество (социальное развитие общества) в целом как личностную организацию (организацию личностей, где каждый человек – личность).

В самом деле, с учетом единства структуры жизненных пространств, включая пространства социализации, применительно к каждому типу личности, в соответствии с уровнями социального развития личности (с разной степенью свернутости и развернутости) реализуется цикл: обучение, воспитание, идентификация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессиональное становление, социальная идентификация, который с постепенным уровнем самостоятельности, *в меру способности к саморазвитию и к самосовершенствованию личности*, повторяется в каждом новом жизненном пространстве единого процесса социального развития личности. Характерной особенностью применительно к социализации взрослых здесь будет содержание и организация пространства социализации. Из вышеизложенного ясно, что ядром содержания первичной (базового периода) социализации будет актуализация индивидуального и исторического опыта (сначала средствами внешней среды и затем средствами, например, философского анализа, философии истории и т. п.). В отличие от базового периода социализации в последующих благодаря изменению содержания, по сути, процесс обучения

превращается в процесс воспитания. Ядром воспитания будет осмысление, осознание и разработка идеологии развития прошлого и будущего опыта и в целом жизненного процесса, что, по сути, является развитием личности. Ядром идентификации будет освоение методологии развития опыта и реализации идеологии жизни, что, по сути является обучением на качественно новом – методологическом уровне. Иными словами, в отличие от базового периода социализации в последующих происходит оборачивание субъектно-объектных отношений в процессе социализации и социального развития личности. А это есть не что иное как реализация *закона оборачивания жизни в едином процессе социального развития личности*. Профессиональная подготовка должна сводиться к моделированию (имитации) реального жизненного процесса в разных его формах, начиная, например, от погружения (на уровне психологии, например, с использованием приемов медитации) и завершая реальным производством будущей профессиональной деятельности, где будущий профессионал проходит все ступеньки социального становления на уровне реальных жизненных процессов в условиях осознанного мироощущения (говорят еще, атмосферы, ауры и т. п.). Наконец, для человека взрослого, обладающего разумом (и уже способного философски осмысливать, осознавать и развивать свой жизненный опыт), профессиональная адаптация, профессиональное становление и социальная идентификация должны стать объектами личной организации (самореализации) и регуляции (саморегуляции), а соответствующие пространства процессов – пространствами и процессами социального становления личности. Специально организованной системе социализации и социального развития личности, чтобы быть завершенной, отводится функция мониторинга и коррекции, которые используются одновременно в целях определения эффективности и дальнейшего развития процесса социализации предшествующих ступеней и в целом процесса социального развития личности.

**Заключение.** Построенная модель, говоря современным языком, носит феноменологический характер. Вместе с тем ее развертывание осуществляется посредством всех других известных моделей: реалистической (опираясь на нравственные категории и законы), натуралистической (опираясь на фундаментальные категории и законы), деятельностной (опираясь на идею развития жизненного опыта средствами разума). В основе взаимосвязи моделей лежит закон оборачивания жизни.



## ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ

### 3.1. Онтоантросоциогенетическая концепция построения системы образования на протяжении жизни

Термин «образование» обладает множеством смыслов. Образование как *пространство* – образ жизни организации, осуществляющей целостное развитие человека. Образование как *процесс* – развитие и формирование целостного социально ориентированного образа жизни человека. Образование как *результат* имеет также несколько взаимодополняющих смыслов.

Образование как результат – это, как выразился ректор духовной Академии Сорокин, – «формирование образа Бога (божественной организации жизни) в себе». Другим, развивающим этот смысл компонентом является формирование в индивидуальном сознании обучающегося образа жизни как проявления его Божественного (объективно существующего) внутреннего образа. Третьим, на мой взгляд, – высшим, актуальным и необходимым на сегодняшний день результатом является *созидание человека во всей полноте как проявление человеческой сущности*, сформированной в процессе его общественно-исторического развития. А в более современном понимании – **опережающее воспроизводство человека на основе проявления его общественно-исторического сущностного потенциала: генетического потенциала, антропогенного потенциала, потенциала сознания, потенциала разума, потенциала общения, потенциала созидания, потенциала органичности.**

Необходимым условием реализации этого сущностного потенциала является расширение границ образовательного пространства. Современное образовательное пространство ограничивается мышлением и мировоззрением. Его необходимо расширить до *границ внутреннего ощущения и внешнего мироощущения.*

В таком образовательном пространстве становится возможным осознание собственного процесса жизнедеятельности – внутреннего «Я» в целостном образе жизни и процессе жизнедеятельности, с одной стороны и места этого образа жизни в едином пространстве жизни человека, общества и природы на основе истинных естественных гармонизированных их (человека, общества и природы) жизненных

потребностей, исходным механизмом проявления и определения которых являются ощущения.

Выделенные компоненты сущности человека *есть не что иное, как уровни развития интегральных качеств человека, характеризующих ступени его развития. Первые четыре ступени лежат в основе воспроизводства уже заложенного в человеке общественного исторического опыта: человека генетического (индивид), человека антропогенного (личность), человека сознательного (индивидуальность), человека разумного (субъект деятельности).*

*Осуществляя более высокие уровни развития человека (созидателя, общественного, организатора-управленца), образование (понимаемое, прежде всего, как результат) **реализует опережающие возможности человека разумного в разнокачественных образах жизни, способах и формах жизнедеятельности применительно к разнокачественным жизненным пространствам: профессиональной жизни, общественной жизни, жизни природы.***

Для того, чтобы образование могло выполнять все эти функции, в соответствии с теоремой Геделя, по отношению к человеку и обществу оно должно быть более емкой – методологической системой, выполняющей методологические функции. В самом деле, для того, чтобы формируемый в *сознании образ* и соответствующая система образования выполняли функцию детерминации образов жизни человека и общества, они должны быть более емкими – обладать более **емкой организацией, более мощной энергией и более емкой мерой жизни, выходящей за пределы систем человека и общества.** А в соответствии с теорией Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, выполнять **функции опережающего целостного развития** человека и общества.

Нетрудно понять, что обозначенными характеристиками обладают **историко-генетический потенциал, образ единой организации жизни человека, общества и природы и опережающего реальные образы жизни образ будущего,** которые, взятые в совокупности и, являясь **доминантами развития целостного жизненного процесса,** взаимодействуя, резонируя, находясь в гармонии друг с другом, в итоге в **опережающем режиме детерминируют** процесс формирования образов сознания человека, его образа жизни и, как результат, развитие единого жизненного процесса Человека, Общества и Природы.

Организация образовательного процесса в таких условиях соответствует общей логике исторического развития жизни на Земле и закону повторения филогенеза в онтогенезе. «Первые шаги жизни еще могут представляться нам неупорядоченными, словно бы в потемках. Но затем жизнь стала обучаться (на ошибках), выбирать себе наиболее вероятную стратегию для устойчивого существования и процветания в изменчивых условиях планеты. Движение ее как бы вливалось в готовое русло, шло в направлении, указанном развитием механизма геосфер и, главное, предбиосферы и биосферы»<sup>111</sup>

Образование как система и как жизненное пространство подобно человеку, носит целостный характер и одновременно является не только сложной системой, но и сложным организмом. И потому, чтобы его воздействие носило целостный характер, в нем должны быть выделены **доминанты**, обеспечивающие **целостное отражение среды**, основанное на **сензитивном (по Б. Г. Ананьеву) восприятии среды**. А это означает, что в образовательном пространстве должны быть выделены **сущностные доминанты** (по Ухтомскому), являющиеся одновременно доминантами в организации жизни Человека, Общества, и Природы. Из проведенного в первой главе анализа и описания единой организации жизни Человека, Общества и Природы ясно, что таковыми могут служить **два вида доминант**: а) материальные доминанты, к числу которых относятся генетический, исторический и индивидуальный опыт, соответствующие способы производства, воспроизводства и предметной деятельности, фундаментальные законы развития и организации материальной жизни; б) духовно-нравственные доминанты, к числу которых относятся мышление, сознание, разум, соответствующие способы мыследеятельности и нравственные законы развития и организации общественной жизни.

В соответствии с изложенным пониманием организации жизни на Земле и ее связи с образованием **систему образования взрослых** имеет смысл рассматривать как энергоинформационное образовательное пространство, являющееся **энергоинформационной моделью единого пространства жизни Человека, Общества и Природы, ориентированной на максимально возможное целостное опережающее развитие человека и общества**. С учетом такого понимания целесообразно дать описание понятия «методологическая система образования».

---

<sup>111</sup> Баладин Р. К. Время-Земля-Мозг /Научная редакция и послесловие чл.-корр. АН СССР Н. Б. Вассоевича – Изд.: Вышэйшая школа, 1973 – С. 214.

**Методологическая система образования** – это теоретическая модель, раскрывающая фундаментальные, применительно к предлагаемой концепции – онтоатнтросоциогенетические основы развития и организации жизни образовательных пространств, представленные в форме категорий, законов, принципов, технологий и алгоритмов деятельности, обеспечивающих создание и функционирование образовательных систем всех уровней (общегосударственной и региональных систем образования, образовательных учреждений, объектных и предметных областей знания и т. д.) с учетом конкретных социально-экономических условий на протяжении жизни.

Более узким по сравнению с понятием методологической системы является понятие «метасистемы».

Метасистема – сущностный инвариант системы. Метасистему необходимо отличать от микросистемы, макросистемы и других аналогичных видов систем. В соответствии с уровневый порядком сущности метасистема может быть первого, второго и т. д. порядков. Полнота набора уровней и, соответственно сущностей, сущностных инвариантов и метасистем определяется числом подпространств пространства, которое характеризует исходная реальная система. Для того, чтобы система перешла в ранг метасистемы: первым условием является охват всех компонентов системы, вторым условием – выход за пределы конкретного содержания компонентов системы на уровень сущности всей системы (и, как, результат, каждого компонента), третьим условием, являющимся системным результатом первых двух, является **внутренняя и внешняя** метасистемная детерминация развития и жизнедеятельности системы.

Приведенное описание метасистемы носит сущностный характер. Однако для практического использования имеет смысл дать организационно-прикладной вариант ее описания.

*Метасистема образования взрослых (МОВ)* – в узком понимании – методологическая система, раскрывает объективную сторону организации жизни и лишь детерминирует субъективную стороны организации жизни взрослого человека. В то время как методологическая система служит ориентировочной основой построения технологий, методов, методик, приемов и способов организации жизни субъекта жизненного пространства. МОВ в широком понимании – это методологическая модель, раскрывающая объективную и субъективную стороны всей иерархически упорядоченной совокупности образовательных систем, где завершающей системой является система

образования взрослого человека. Поскольку взрослый человек – это та вершина, достигнув которой человек становится инициатором, организатором, генетическим ядром и генератором собственного жизненного процесса и жизненного процесса общества и природы, то методологическая система образования взрослых может трактоваться как акмеологическая система образования.

В предлагаемом в работе варианте методологическая система имеет свою *специфику, обусловленную особым мировоззрением, характеризующимся единой организацией жизни Человека, Общества и Природы*. В этой связи можно дать другое определение.

Метасистема образования – сущностный инвариант системы образования, являющийся воплощением сущностного инварианта единой организации жизни Человека, Общества и Природы. Чтобы перейти от понятия метасистемы к понятию методологической системы в содержание понятия необходимо включить субъективный аспект организации жизни в образовательном пространстве.

Человек как система детерминируется природой, обществом и процессами собственного внутреннего мира как единым жизненным пространством Человека, Общества и Природы, всеми процессами этого единого пространства и всеми процессами каждого из подпространств этих трех компонентов. Аналогично, образование как система детерминируется природой, обществом и процессами внутреннего мира человека как единым жизненным пространством Человека, Общества и Природы, всеми процессами этого единого пространства и всеми процессами каждого из подпространств этих трех компонентов. А это означает, что методологическая система образования есть проявление их сущности в единой организационно-генетической целостности. Поскольку образование является социальной системой, где фундаментом развития являются способы производства, то в качестве такого компонента должна выступать на первом уровне деятельность как системное проявление – доминанта способа общественного производства, а на втором – образ деятельности. На других уровнях детерминация осуществляется сущностями более высокого порядка, принадлежащих человеку, обществу и природе (которые детерминируют системное проявление их синтетической сущности – способа производства).

Рассмотрим более подробно характер проявлений сущностей. В обществе в структуре деятельности выделяют два уровня: материальный и общественный. Поэтому и в системе образования должны

иметь место два вида сущностей: уровень материальных отношений (предметной деятельности) и уровень общественных отношений (общественных коммуникаций). Далее необходимо говорить о процессах жизни общества: политическом, идеологическом и т. д., внутреннего мира человека человеку и процессах природы (см. п. 2.3.1?). Кроме иерархической имеет смысл говорить о дуальной структуре, характерной для человека (см. идеи Б. Г. Ананьев, п. 2.2.1.?) и в целом организации жизни на Земле (два полушария и т. д.).

Строящаяся таким образом методологическая система носит гетерогенный характер, реализуемый посредством междисциплинарных знаний. Она представляет собой системное проявление сущности единой организации жизни Человека, Общества и Природы и в форме системных доминант детерминирует образ жизни всех компонентов системы образования (обучающихся, обучающихся, дидактической, методической и других подсистем). Иными словами, такая система выполняет методологические функции и потому может рассматриваться как методологическая система.

**Ведущей сущностной характеристикой методологической системы является ее способность развивать и организовывать процесс жизнедеятельности в рамках этой модели, адекватный (тождественный), в идеале, образу жизни человека в условиях единой организации жизни человека, общества, природы и обеспечивающий процесс развития человека в соответствии с требованиями целостного устойчивого опережающего развития человека, общества и природы.**

Но развитие и организация, с одной стороны, должны обеспечить свободу самореализации развития, запрограммированную в наследственном потенциале, а с другой – обеспечить сохранение жизни (на уровне генофонда), жестко регламентируя невозможность выхода за границы (меры) жизни. А тогда речь может идти о сущности на уровне законов, поскольку только они и способны выполнять такие функции в качестве системообразующего компонента всей системы и ее подсистем. Поэтому в методологической системе должна существовать система законов развития, являющаяся проявлением законов развития человека, общества и природы, совокупность которых представлена законом онтоантросоциогенеза (включающего закон генетической обусловленности, закон оборачивания и закон опережающего воспроизводства жизненного процесса, см. п. 1.4.)

Жизненный процесс общества протекает на разных гетерогенных уровнях, поэтому и сущностная характеристика методологической системы должна принимать адекватные формы. Среди них, как уже отмечалось, качественно отличающихся и системно проявляющих все компоненты общества являются два уровня – уровень материальных отношений и уровень общественных отношений. И, если речь идет об адекватности взаимодействия системы общества и системы образования, развитие и организация пространства жизни образовательной системы должна также иметь два уровня: *уровень материальных отношений* и *уровень общественных отношений*. А это означает, что в системе образования, как проявление фундаментальных и нравственных законов развития Человека, Общества и Природы должны реализовываться *два вида законов*: законы материальных отношений, которые мы называем фундаментальными и законы общественных отношений, которые мы называем нравственными. В силу разнокачественности (разнохарактерности) этих законов для них должны существовать и *два вида* разнокачественных механизмов реализации. Для первого вида законов должны быть механизмы, более жестко регламентирующие процесс развития и организации, для второго – менее жесткие механизмы регламентации. Для первого уровня они должны носить преимущественно *количественный* характер, выводящий на расчетный экономический базис, для второго – преимущественно *качественный* характер. Особенно это относится к механизмам, реализующим нравственный уровень организации жизни. Для первого уровня существует *метод ограничений*, который может быть реализован на поэлементном уровне с использованием количественных характеристик и подробно изложен в работе автора<sup>112</sup>. В плане второго уровня нас интересует материальная сторона не как глубоко материальная основа, а организация жизнедеятельности участников жизненного пространства-процесса, в которой в единстве участвуют материальные и нравственные компоненты, где *интегрированы материальные и общественные отношения в единый организм, в частности, в форме способа производства в широком понимании, включающем и производственные отношения*. Производственные отношения, поскольку речь идет о *взрослом человеке*, играют ведущую роль, поэтому *на первый план* выходит вторая группа законов. Для ее реализации, вообще говоря, также применим метод ограничений и именно в форме исторически сложившихся компонентов

---

<sup>112</sup> См. Барболин М. П. Социализация личности – СПб.: ИД «Петрополис», 2007, с. ....

национальных культур (более подробно см. в названной выше книге Социализация личности). Однако, поскольку речь идет о развитии и организации жизненного процесса и развития человека на уровне сущности, то речь должна идти о законах развития и, соответственно речь идет не просто о развитии и организации жизни человека в данном пространстве, а об опережающем развитии и организации сознания, то, очевидно этот метод будет не достаточен, поскольку на уровне *общественных отношений ведущим является чувственно-образное мышление*, в то время как на уровне *материальных отношений ведущим является логическое мышление*. Для этой цели должны использоваться соответствующие **методы развития общественного сознания**, ибо именно оно выступает в качестве **метасистемы для индивидуального сознания**. Таковыми являются, как будет показано ниже, **философия, идеология** (функции которой сейчас выполняет политология) и **методология**. Философия в образовании выполняет функцию выявления смыслов жизни, идеологии в образовании используется как средство формирования генерального направления – *стратегии развития жизненного процесса* посредством выстраивания логики идей, развивающих образ жизни и опыт Человека, Общества и Природы. Методология понимается как наука об организации жизни, а в данном конкретном приложении – как наука о развитии и организации (формировании) образа жизни человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Эти три составляющие общественного сознания могут и должны обеспечить развитие и организацию жизненного процесса человека на уровне сущности, т. е. на уровне законов развития и организации, сначала на уровне общественных отношений, т. е. нравственных законов, а затем и на уровне материальных отношений (на основе закона оборачивания) установления посредством философии, идеологии и методологии взаимосвязи образно-чувственного и логического мышления, а также связи их обоих с практическим мышлением (см. Б. Г. Ананьева).

Поскольку речь идет об образе жизни и, соответственно, проживании человека в рамках образовательного пространства, то очевидно, что образовательная модель должна посредством **осмысления, осознания и реализации закона оборачивания обеспечить развитие** имеющегося у взрослого человека опыта, чтобы затем на этой основе осуществить (разумное) продолжение жизненного процесса. Иными словами, речь идет о развитии разума на основе имеющегося



жизненного опыта в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

И этот процесс, естественно, должен подчиняться не только законам организации, будучи системным, но и законам развития, центральным из которых является закон оборачивания.

Кроме того, исходя из содержания процесса развития системы, ее генетической и опережающей характеристик становится очевидным, что наряду с законом оборачивания процесс должен детерминироваться еще законом генетической (в более широком понимании – корневой) связи и законом опережающего развития организации жизни, в первую очередь, мышления и сознания.

В более общем понимании все сказанное означает, что образование взрослых как методологическая система, моделирующая определенное жизненное пространство человека (включая образ жизни человека в этом пространстве) *на уровне сущности* должна характеризоваться системой законов, отражающих как целостное *развитие* системы образования, так и развитие *внутренней организации*.

*На уровне содержания* методологическая система включает субъекты, объекты, науку, практику на разных уровнях системно отражающих объективную реальность, собственно образовательную систему и науку об образовании как надсистему образования.

В структуре организации жизни в целом на планете Земля рассматривают два аспекта: так называемый вертикальный (иерархический) и горизонтальный. Подходя к исследованию с позиций регуляции организма человека как системы и рассматривая при этом мозг как высший орган регулирования, Б. Г. Ананьев пишет: «Мы имеем теперь основания рассматривать билатеральные связи как высшее проявление общей (мультистабильной) системы регулирования и как **особый механизм, который можно было бы назвать горизонтальным контуром регулирования, дополняющим основную вертикальную иерархическую систему регулирования** (выделено мной – М. Б.)»<sup>113</sup>.

Но отсюда ясно, что и сам человек должен рассматриваться как *иерархически упорядоченная и одновременно дуальная система целостного организма как в смысле внутренней организации, так и в смысле внешних проявлений. При этом иерархическая структура является внутренней по отношению к билатеральной.*, поскольку билатеральная структура связана с мышлением и сознанием.

<sup>113</sup> Ананьев Б. Г. Избранные... В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 11.

А тогда *система законов*, отражающая и регулирующая работу организмических образований, **ориентированных на управление жизненным процессом человека**, должна также складываться из двух видов систем: иерархической – вертикальной, определяющих процесс развития (См. законы онтоантросоциогенеза), и горизонтальной, дополняющей и раскрывающей вертикальную иерархию развития системы (См. фундаментальные и нравственные законы организации жизни).

Поэтому для любого организма, любой организации, включающей в качестве компоненты человека, в частности, для системы образования вполне естественно выделять две системы законов: раскрывающие сущность вертикальной (иерархической) организации жизни системы и раскрывающие сущность горизонтальной организации жизни системы, что соответствует логике антропогенеза.

Подходя к исследованию системы регулирования, как уже выше отмечалось, с генетических позиций, Б. Г. Ананьев рассматривает **зависимость особенностей регулирования общественной жизни от общих законов онтогенетической эволюции**. Он подчеркивает: «Задача антропологии – проследить процесс перехода от биологических закономерностей, которым подчинялось существование животного предка, к закономерностям социальным»<sup>114</sup>. Поэтому и система законов образования, обеспечивающая этот переход должна раскрывать именно **генетическую логику развития** жизни.

С позиций подобного понимания развития человека имеет смысл *два подхода в трактовке образования*: первый – как к просвещению, ориентированный на развитие формируемого образа сознания, образа жизни изнутри, используемого в качестве исходного генетически predetermined образ; второй – на внедрение извне образа жизни внешней среды.

Первый подход предполагает сочетание внутренне генетически обусловленного, генетически детерминированного образа с образом жизни внешней среды – общества и природы с ориентацией на **развитие внутреннего генетически обусловленного образа жизни и, значит, на развитие индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности**. Второй подход ориентирован на подчинение индивида, личности, индивидуальности образу жизни среды.

Первый подход соответствует пониманию генетического развития жизни Природы человека. Поскольку сегодня центральной явля-

---

<sup>114</sup> Ананьев Б. Г. Избранные... В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 19.

ется проблема гармонизации жизни человека, общества и природы, то именно этот подход и должен быть взят за основу построения модели как **методологической системы** образования взрослых. И именно для него должны быть сформулированы законы развития и законы организации, конкретизирующие общие законы развития и единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Однако чтобы яснее представить характер законов, сначала рассмотрим образование как реальный процесс. С позиций рассматриваемой методологической системы, как видно из изложенного выше, важнейшими являются три фактора:

1. Генетический потенциал, выступающий внутренним системообразующим фактором образа жизни человека (индивида, личности, индивидуальности).

2. Энергоинформационный потенциал внешнего формируемого в сознании мысленного образа, являющийся внешним системообразующим фактором образа жизни человека (индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности).

3. Поскольку в соответствии с данными естествознания генетический и мысленный потенциалы обладают одинаковой частотой и резонируют друг с другом, то:

а) обеспечивается тем самым устойчивость всех процессов жизни человека (индивида, личности, индивидуальности), находящиеся между ними и, значит образа жизни в целом;

б) внешний образ (в частности, в силу синергетического эффекта) служит генерирующим ядром, обеспечивая развитие внутреннего, генетически обусловленного образа.

Внутренний генетический потенциал указывает главное направление развития жизни и объективно служит своего рода **доминантой идеологии** жизненного процесса, которую **должен** реализовать человек посредством внешнего потенциала, который объективно служит ограничением реализации внутреннего потенциала. В то время как в субъективном плане все выглядит наоборот. Внешний потенциал – мировоззрение выступает в качестве **идеологического стержня**, а внутренний – в качестве **ограничителя возможностей** реализации этого потенциала отдельным человеком. В реальности, в жизненном процессе происходит **смена ведущих функций внутреннего и внешнего потенциалов** и вызываемое ими **оборачивание жизненных процессов с неосознаваемого на осознаваемый (посредством образно-чувственного и логического видов мышления)**, с управляемого

извне на управляемый, с прогнозируемого извне на прогностический изнутри. Сначала человек свое поведение строит под влиянием внешней среды и внутренних неосознанных желаний, а, по мере накопления опыта, осознания внутреннего и внешнего жизненных пространств, внутренних и внешних возможностей строит жизненный процесс на основе прогностических образов сознания.

Таков в общем виде **цикл развития человека**, который совершается в образовательном пространстве. Однако весь этот цикл в генетической и природной обусловленности и детерминации всеобщих законов развития жизни в разных формах (в разной степени свернутости) **неизбежно повторяется** в каждом новом жизненном пространстве, а, значит имеет характер законов, которые можно сформулировать как **законы развития образования**, понимаемого в самом широком смысле, которые, вообще говоря, есть не что иное, как ***проявление в образовательном пространстве наиболее общих законов единой организации жизни Человека, Общества и Природы.***

В свете общеметодологических законов, в частности, закона цикличности развития Природы повторяемость очевидна. Однако в условиях образовательного пространства снова возникает вопрос о логической организации этого процесса – внутренней логике такой цикличности, о ее содержании и механизмах реализации такой цикличности. Причем, поскольку речь идет о методологической системе, то содержание и механизмы должны носить сущностный характер, т. е. связывать сущностные, в частности, внутрилличностные системообразующие и внешние (общественных отношений) характеристики.

Ответ на этот вопрос может быть получен на **основе взаимосвязи категорий взрослости и зрелости**. В исследованиях Б. Г. Ананьева показано, даже у взрослого человека наблюдается гетерогенность развития функций. И он показал, что с одной стороны это обусловлено сензитивными качествами внутреннего мира человека, а с другой – общественно-историческими социальными условиями.

На другом языке это означает, что социальное становление личности в каждом новом пространстве определяется **внутренней зрелостью человека**, характеризуемой всеми видами отношений человека со всеми соприкасающимися пространствами жизни: природы, общества, собственного внутреннего мира, в частности, взаимосвязью видов мышления, осознанием себя, внутреннего «Я», уровнем развития человека как индивидуальности, проявляющегося в форме разума и степени влияния внешней среды.

А тогда становится понятным, что в каждом новом жизненном пространстве (если говорить об абсолютной новизне пространства) будет реализовываться **полный цикл социального воспроизводства человека** (термин мой – М. Б.). При этом отличие будет в том, что **реализовываться он будет на основе разума посредством механизмов самосознания, самоорганизации и саморазвития**. Сокращение этого цикла определяется 1) степенью **подобия** (тождества) жизненных, а вслед за этим и образовательных пространств и 2) способностью человека использовать (в частности, посредством переноса опыта) свой внутренний потенциал в новых общественно-исторических условиях, т. е. **уровнем взрослости человека** – качественными и количественными **характеристиками взрослого человека**.

В этой связи с позиций социального развития человека на протяжении жизни необходимо выделить **базовые жизненные пространства**, которые в каждом жизненном пространстве будут выступать как **ступени социального становления личности, т. е. зрелости**. С естественнонаучной точки зрения это есть не что иное как **реализация закона цикличности** жизни Природы в социуме, когда в каждом качественно новом жизненном пространстве жизнь живого организма проходит все, **повторяет все стадии развития** как в традиционном понимании – индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, так и выделенные уровни онтоантросоциогенеза (см. гл. 1.), что соответствует закону повторения филогенеза в онтогенезе.

Весь описанный процесс развития человека на уровне сущности может быть представлен в виде двух видов **базовых систем законов**.

### *Законы целостного развития системы образования*

1. Закон историко-генетического развития (исторического генезиса) образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и природы в широком смысле).

2. Закон многоуровневой цикличности развития (на основе закона оборачивания) образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и природы в широком смысле).

3. Закон опережающего развития образа (образования как системы просвещения в узком смысле и человека, общества и природы в широком смысле).

Приведенные законы определяют характер развития образовательного пространства как процесса на уровне целостности. Однако образовательный процесс имеет самостоятельные качественно определенные стороны, характеризующиеся в частности, в философии как *сущность, содержание и форма*. Поэтому с этой точки зрения имеет смысл в целостном образовательном процессе их выделить и конкретизировать, что позволит рассматривать образовательный процесс как систему.

В этой связи в образовательном процессе имеет смысл выделить компоненты, отражающие:

1) генетический потенциал человека (образовательной системы, обучающегося и обучающего), общества и природы в их единой организации жизни;

2) интеллектуальный потенциал человека (образовательной системы, обучающегося и обучающего), общества и природы в их единой организации жизни;

3) культурный потенциал человека (образовательной системы, обучающегося и обучающего), общества и природы в их единой организации жизни.

Тогда с учетом сформулированных законов развития можно понять, какова внутренняя организация процесса развития образования как метасистемы и сформулировать законы ее организации, раскрывающие на уровне сущности, содержания и формы образования как пространства и как процесса.

### *Законы организации системы образования*

1. Закон сохранения природных ресурсов образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и природы в широком смысле: объектов и субъектов образования, образа сознания, здорового образа жизни человека, общества и природы и т. д.).

2. Закон сохранения интеллектуальных ресурсов (кадрового потенциала, науки и т. п.) образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и

природы в широком смысле: объектов и субъектов образования, образа сознания, здорового образа жизни человека, общества и природы и т. д.).

3. Закон сохранения культурных ресурсов образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и природы в широком смысле: объектов и субъектов образования, образа сознания, здорового образа жизни человека, общества и природы и т. д.).

4. Закон генетического развития (системы) образования, характеризуемого наличием устойчивого генетического ядра материальных, интеллектуальных и культурных ресурсов, характеризуемого постоянством соотношения процессов сохранения и изменения на основе законов подобия, Золотой пропорции, гармонии.

5. Закон опережающего развития культурных ресурсов (культурного наследия) образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и природы в широком смысле: объектов и субъектов образования, образа сознания, здорового образа жизни человека, общества и природы и т. д.).

6. Закон опережающего развития интеллектуальных ресурсов образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и природы в широком смысле: объектов и субъектов образования, образа сознания, здорового образа жизни человека, общества и природы и т. д.).

7. Закон опережающего развития жизненных ресурсов образа (образования как системы просвещения в узком смысле и как единого образа жизни человека, общества и природы в широком смысле: объектов и субъектов образования, образа сознания, здорового образа жизни человека, общества и природы и т. д.).

Приведенные системы законов являются конкретизацией применительно к системе образования общих методологических законов развития и организации жизни<sup>115</sup>.

Обратим особое внимание на приведенные формулировки законов. Везде сначала говорится об образе и лишь затем об образовании как системе. Это означает, что образование как социальная система лишь специально создаваемая (и в этом смысле искусственная) модель,

---

<sup>115</sup> См. М. П. Барболин, В. М. Барболин. Основы общей методологии. – СПб.: Петрополис, 2006. – 234 с., М. П. Барболин. Социализация личности. – СПб.: Петрополис, 2006. – 378 с.

реализующая более широкие **смыслы и цели единой организации жизни человека, общества и природы**. И это весьма существенно для толкования приведенной системы законов. Дело в том, что система **образования является генетическим-генерирующим ядром развития общества, его прогресса** (См. гл. 1). А это означает, что в ней в свернутом виде сосредоточена **вся информация о прошлом, настоящем и будущем развитии общества**.

Поэтому система законов в ее *узком толковании* содержит информацию о жизни самой системы образования, а в *расширенном толковании* – информацию о жизни Человека, Общества и Природы в целом. При этом функция системы образования в том, чтобы опыт, знания, информацию и т. д. жизни Человека, Общества, Природы, Вселенной *свернуть, опредметить и в свернутом виде в форме образов сознания, образа жизни и т. п.. передать его новому поколению, развивая его (поколения) индивидуальный опыт*. В функциональном плане система законов регулирует формирование и развитие у обучающихся индивидуального опыта в конкретной сфере жизни человека, общества, природы, Вселенной. В слово «опыт», как и в понятие образования здесь вкладывается также широкий смысл, включающий прошлое, настоящее и будущее жизни Человека, Общества и Природы.

С учетом всех этих соображений предлагаемую систему законов и имеет смысл назвать **базовой системой законов развития и организации системы образования**, обеспечивающих одновременно сущностную основу и **закономерный базис развития общества и образования как единой системы**, в развитии которой система образования выполняет функцию генетического генерирующего ядра.

Образование же в наиболее широком понимании как **общественно-природный институт** имеет смысл рассматривать как методологическую **систему** развития человека и общества, детерминирующую развитие человека и общество как извне – со стороны индивидуального и общественного **сознания и мировоззрения**, так и изнутри – со стороны их историко-генетического потенциала. А в соответствии с теоремой из функционального анализа (о двух последовательностях, сходящихся к одному и тому же пределу и третьей последовательности, члены которой находятся между ними и, значит, сходящейся к тому же пределу) такая методологическая система будет однозначно определять направление процесса развития человека и общества в соответствии с направлением, определяемым историко-



генетическим развитием Человека, Общества и Природы. В этом смысле систему можно характеризовать как **органическую целостность**.

Однако, для того, чтобы методологическая система могла рассматриваться не только как целостность на уровне сущности, содержания и формы, но и как система на уровне конкретных **элементов и структуры** образовательных пространств и элементарных образовательных процессов, необходимо в соответствии с законами определить ее **состав, структуру и технологию развития сущности, содержания и формы опредмечивания методологической системы**.

Поскольку речь идет о человеке разумном, обладающем опытом жизни и памятью, в которой содержатся образы жизни прошлого, то это означает, что методологическая модель образования и развития человека в качестве подсистем должна содержать все подсистемы жизнедеятельности, реализующие историко-генетический потенциал и опыт и сформированные на всех четырех из семи ступенях онтоантросоциогенетического развития человека. И затем каждая последующая ступень должна в снятом виде, в частности, в форме опыта, включать все предшествующие. Таким образом, полный цикл жизнедеятельности человека в жизненном пространстве должен включать:

1. Систему предметной деятельности.
2. Систему мыслительной деятельности.
3. Систему познавательной деятельности.
4. Систему разумного развития опыта на основе законов развития организации жизни и жизнедеятельности.
5. Систему способов созидательной деятельности.
6. Систему способов общественной (коммуникативной) деятельности.
7. Систему способов управленческой деятельности.

При этом все они по отношению к процессу образования и процессу развития человека являются *метасистемами, соотносимыми с уровнями развития человека как в филогенезе, так и в онтогенезе. А в конкретной системе жизнедеятельности они выступают в качестве системных аттракторов.*

С функциональной точки зрения очевидно, что каждая метасистема детерминирует развитие ее подсистем. Поэтому наряду с сущностью, содержанием и формой необходимо знать метод, посредством которого осуществляется эта детерминация.

Выше уже было сказано, что таковым может служить метод ограничений, который, как видно из теоремы о двух последовательностях может рассматриваться как **общая технология развития человека, реализующая условия и требования методологической системы.**

*Ядром развития человека в системе образования* является учебная деятельность, сочетающая в себе все виды деятельности, начиная с мыследеятельности на уровне предметно-действенного мышления и заканчивая предметной созидательной организаторской деятельностью.

Образование как общественное явление, представляющее в форме образа (человека, сознания и т. д.), начинается с предметной деятельности, которая основывается на опыте, представляющему как нечто **известное**, состоявшееся, наконец, существующее. Поэтому первичным способом, выражающим сущность и **смысловое ядро** этой деятельности явился способ «обращения к известному материалу»:

1. Постановка (возникновение) проблемы.
2. Обращение к известному (знанию, опыту и т. п.).
3. Решение проблемы посредством известного (знания, опыта и т. п.).
4. Осмысление и осознание полученного (процесса и результата) решения.

5. Вывод относительно поставленной (возникшей) проблемы.

Однако если материал понимать в самом широком смысле. В частности, как материя (включая историко-генетический опыт), то способ обращения к известному превращается в «организационно-генетический способ жизнедеятельности» и, таким образом, становится ориентировочной основой – аттрактором высшего уровня жизни человека и общества.

Именно поэтому способ деятельности в таком виде должен быть усвоен на первых шагах обучения и затем служить **сущностным генетическим и генерирующим ядром всех других способов жизнедеятельности на всех уровнях развития человека и, в такой форме – стержнем процесса жизнедеятельности на протяжении жизни.**

Из законов вытекают принципы организации учебной деятельности, обеспечивающие реализацию законов в учебном процессе, предложенные автором в книге<sup>116</sup>:

---

<sup>116</sup> Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высш. шк., 1991 – 232 с.

1. Принцип целеполагания, указывающий на необходимость постановки цели, определяющей направление развития учебно-познавательной деятельности.

2. Принцип первичности содержания учебного предмета и его особенностей как материальной основы способов учебно-познавательной деятельности.

3. Принцип раскрытия структуры учебно-познавательной деятельности.

4. Принцип единства свертывания и развертывания системы учебно-познавательной деятельности.

5. Принцип единства взаимодополняющих форм познания и деятельности.

6. Принцип единства структурно-логической организации способов познавательной деятельности независимо от учебного предмета.

7. Принцип циклической взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон.

8. Принцип многоуровневой цикличности развития учебно-познавательной деятельности.

На уровне процесса обучения эти принципы должны рассматриваться как **частные законы образования** – законы организации учебно-познавательной деятельности.

В свою очередь реализация этих законов в системе образования обеспечивается **системой еще более частных законов**, выступающих по отношению к предыдущей системе законов в качестве **принципов**, реализуемых в пространстве, называемом еще дидактической системой, а с позиций реальности – называемым учебный процессом, который включает цели обучения, содержание обучения, методы учения, методы преподавания, средства обучения, формы обучения. Совокупность этих принципов раскрывает закономерности развития компонентов учебного процесса как системы:

1. Принцип развития целей обучения. Изменение целей обучения должно предусматривать опережающее развитие мышления учащихся.

2. Принцип развития содержания. Содержание должно изменяться в направлении повышения уровня научности изложения, сближения учебного материала с содержанием научного знания.

3. Принцип развития методов учения. Изменение методов учения должно быть ориентировано на овладение учащимися методами и законами научного исследования и познания.

4. Принцип развития средств обучения. Изменение средств обучения должно происходить в направлении повышения уровня абстракции используемых моделей.

5. Принцип развития форм обучения. Изменение форм обучения должно происходить в направлении повышения уровня проблемности, сближения форм учебной деятельности с формами научного исследования.

6. Принцип развития методов преподавания. Изменение методов преподавания должно происходить в направлении уменьшения опосредования деятельности учащихся, т. е. увеличения продуктивности методов преподавания.

7. Принцип целостного гармонического развития методической как органической целостности (в соответствии с фундаментальными законами развития).

*Способ учебной деятельности под названием «обращение к известному» в системе этих принципов предстает как точка – клеточка в многомерном пространстве, где принципы являются координатами, указывающими направления развития способа деятельности по целям, содержанию, методам, средствам, формам деятельности. Способ деятельности по отношению к методической системе выступает в качестве системного объекта.*

Детальное описание этого пространства дано в указанной выше монографии автора *Методологические основы...* 1991, с. 140–200.

Наконец, относящаяся непосредственно к содержательной и процессуальной стороне организации учебного процесса, является система принципов профессионального образования, включающая принципы проблемности, профнаправленности, межпредметных связей, политехнизма, мотивации, которые использовались для реализации идеи целостности образов сознания человека, относящихся к профессиональной сфере, реализуемой через взаимосвязь общего и профессионального образования. (Подробно эта идея раскрыта в той же монографии автора, 1991 г.)

Принципы служат ориентирами организации образовательного процесса, как внутренней его ориентации, так и внешних ограничений. Однако они не дают жесткой нормативной основы, как это делают, например, нормы поведения на уровне гуманитарного знания и алгоритмы на уровне естественного знания.

Метод ограничений в наиболее его общем понимании применительно к системе развития личности – это два **вида ограничений** –

**одновременно с внутренней и с внешней сторон системы. При этом**

А) указывается основное – генеральное направление развития подсистем, определяемое законами развития методологической системы;

Б) определяются границы организации жизни подсистем, за которыми начинается разрушение жизни (изменение качества жизни) сначала подсистем, а затем и всей системы в целом.

**Из истории известно, что именно этот метод является наиболее распространенным, если не сказать единственным методом неявного управления социальными системами.**

*Метод ограничений является основным и единственным наиболее распространенным и существующим в форме социальных институтов в частности институтов идеологии и права, методом развития детерминированных метасистемами социальных систем, который в разные времена реализовывался в самых разных формах: в форме добра и зла (философия); что делать и чего не делать по отношению к людям в сравнении с отношением к самому себе (Золотые правила религиозных учений); религиозных заповедей; моральных норм; нравственных принципов; социальных норм; государственных законов.*

Все это говорит о том, что этот метод используется как **ведущая технология управления не только личностью, но и обществом**. А, значит именно он и должен быть использован как **ведущий и в системе образования**, поскольку речь идет о подготовке личности к жизни в жизненных пространствах, где он будет находиться под влиянием этого метода.

Более детально *содержание этого метода* с учетом исторических, национальных и культурных особенностей общественного развития изложено в монографии автора<sup>117</sup>. Здесь лишь отметим, что генетическими и генерирующими доминантами – направляющими и ограничителями являются национальные нравы, традиции, обычаи и национальная культура народов.

Вместе с тем наряду с содержанием с позиций образования нас интересует и процесс, где центральной является технология обучения, поэтому данный метод ниже в заключительном пункте настоящей главы представлен в *форме метаалгоритма*, реализующего законы образования.

---

<sup>117</sup> См. Барболин М. П. Социализация... – СПб.: ИД «Петрополис», 2006 – 374 с.

Однако независимо от формы реализации этого метода важнейшей является его основа, критерии и признаки, определяющие границы существования жизненного процесса.

Поскольку сам метод, по сути, есть дедуктивный метод, основанный на детерминации процессов жизни, то и найти его основания возможно на основе многоуровневой дедукции детерминирующих конструкций – систем более высокого порядка. Если речь идет о системе человеческих социальных отношений, то системой более высокого порядка, детерминирующей данную систему является система биологическая. Системой, детерминирующей биологическую систему, является система геологическая. Для геологической системы детерминирующей является космическая система и т. д.

Поэтому систему ограничений – детерминаций метода ограничений для социальной системы необходимо искать в первую очередь в биологической системе, а затем – в геологической системе и, наконец, – в космической, поскольку человеческое сообщество как социальная система взаимодействует с биологической системой, геологической и космическими системами.

Ключевыми системами, детерминируемыми методологической системой образования, являются три взаимосвязанные системы: **система целостного развития человека, система общества и система природы.**

Система человека включает семь процессов внутреннего мира человека: генетический, биоэнергетический, биохимический, физиологический, биологический, психический, психологический, осознание процессов жизнедеятельности которых образует **фундамент становления (формирования) человека как индивидуальности.** Кроме того, она включает семь уровней развития **мышления и сознания** человека, лежащие в основе семи ступеней его развития.

А поскольку человек развивается во взаимодействии с природой, обществом и со своим внутренним миром, то, очевидно, в самом широком понимании пространство социального развития, формируемое в сознании человека, и соответствующая доминантная подсистема образования также должна включать аналогичную иерархическую систему жизненных процессов: политический, идеологический, науки, образования, искусства, культуры, жизнедеятельности.

Аналогично доминантная система, отражающая организацию жизни природы должна включать иерархически упорядоченную сис-

тему уровней, отражающих систему базовых процессов жизни природы (генетический, энергетический, химический и т. д.)

Поскольку речь идет о едином образовательном пространстве, то все три вида структур – внутреннего мира человека, общества и природы должны быть сопряжены, синтезированы (в частности, в способах деятельности) и реализация их должна носить **синхронный характер**.

Исходя из изложенного содержания и структуры метасистемы и в соответствии с предлагаемой в философии классификации познавательных моделей можно выделить три **методологических компоненты единой методологической системы**:

Первый (сущностный) уровень – реалистический (который можно рассматривать как феноменологический).

Второй (содержательный) уровень – натуралистический.

Третий (формально-логический) – деятельностный.

В системе научного знания первому уровню соответствует философия, второму – мировоззренческие (и идеологические) науки, третьему – методология.

В рамках теоретической модели первому соответствуют законы, второму – принципы, третьему – правила (нормы).

В практике жизни первому соответствует опыт, второму – образ жизни, третьему – способы жизнедеятельности.

Вся эта логика в процессе в результате осознания (посредством философии, идеологии и методологии) опыта разворачивается в обратном направлении.

Кроме того, в зависимости от внутреннего содержания метасистемы, охвата метасистемой реальности можно указать иерархию метасистем:

А. Метасистема освоения области знания.

Б. Метасистема освоения предметной (объектной как многопредметной, основанной на взаимосвязи предметных областей) области.

В. Метасистема освоения жизненного пространства.

Такая структура соответствует логике развития научного знания в сфере образования взрослых (см. п. 1.2).

Однако для практической реализации независимо от уровня моделирования (науки, теории, практики) необходим системообразующий компонент, с одной стороны, – выводящий на созидательную предметную деятельность, а с другой – системно проявляющий

*генетический потенциал* всей системы. Такой сущностью может служить генетическое и одновременно генерирующее ядро, *определяющее развитие жизненного процесса всей системы*. В биологическом организме таковой является клетка. В социальном организме, как известно, является способ производства. В структуре личности таковым является способ деятельности, который реализует *общепедагогический закон определяющей роли способа учебно-познавательной преобразующей деятельности* в процессе познания, социального поведения и образа жизни человека (Барболин, 1991, 2005).

*Первый* уровень соответствует уровню предметной деятельности. Поэтому здесь ограничителями служат способ деятельности (по сути предметной, реализуемой, например, на конкретных графовых моделях) и пространство потенциальной осуществимости (применимости) данного вида моделей и способов решения задач.

На *втором* уровне строится полная система приемов мышления.

На *третьем* уровне строится система способов познавательной деятельности, реализующая полный цикл познания (см. Барболин М. П., Методологические основы развивающего обучения, 1991) и формирующая целостный образ жизни (см. Барболин М. П. Методология развития и образования человека, 2005). В процессе онтоантросоциогенеза и, соответственно, в системе образования способ проходит несколько уровней развития. В соответствии с этой логикой должен строиться и учебный процесс.

На *четвертом* уровне на основе осознания организации предшествующих уровней осознаются и формулируются законы организации жизни и жизнедеятельности<sup>118</sup>.

Оборачивание опыта для взрослого человека означает, что, если сначала опыт был результатом жизнедеятельности и развития жизненного процесса, то теперь он становится исходным пунктом прогнозирования и дальнейшего процесса жизни. Все его компоненты (материя, энергия, мера, нравственность, совесть, память) в синтезированном виде – в форме способов деятельности благодаря философскому, идеологическому и методологическому осмыслению и осознанию проявляются и реализуются в новом жизненном пространстве.

---

<sup>118</sup> См. Барболин М. П., Барболин В. М. Введение в методологию. – СПб: ИД «Петрополис», 2004, 2006; Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб: ИД «Петрополис», 2006; Барболин М. П. Социализация личности. – СПб.: ИД «Петрополис», 2006.



Иными словами, *четвертый уровень* – уровень способов разумного (на основе разума) развития опыта (в форме образа жизни) посредством философии, идеологии и методологии. Три вида знания – философия, идеология и методология реализуют три закона строя: закон подобия (философия), закон Золотого сечения и Золотой пропорции (идеология), закон гармонии (методология).

*Пятый уровень* – уровень способов созидательной деятельности (формирующий человека созидателя).

*Шестой уровень* – уровень способов общественной деятельности (формирующий человека общественного).

*Седьмой уровень* – уровень способов организаторской (и управленческой) деятельности (формирующий человека органичного).

Четвертый уровень включает три подсистемы.

Первая подсистема – система мышления, познания, мировоззрения (*уровень философии*).

Вторая подсистема – система идей, идеалов – стратегии (*уровень идеологии*).

Третья подсистема – система жизнедеятельности как целостность (*уровень методологии* – создания авторских философских, мировоззренческих и методологических систем жизнедеятельности, в частности, в форме программ курсов, мастер-классов, школ).

Взрослый человек в процессе организации жизненного процесса в качестве ориентировочной основы использует философию, идеологию и методологию. Посредством философии, идеологии и методологии он осмысливает и осознает конкретные способы познания, мышления и предметной деятельности, состав и структура которых содержится в его жизненном опыте. Затем, опираясь на осознанную организацию жизнедеятельности человек в новом жизненном пространстве строит новые способы созидательной, общественной и организаторской деятельности.

В системе образования взрослых первые три уровня содержатся в жизненном и познавательном опыте. И потому **главная задача процесса обучения взрослых развернуть весь этот процесс, его организацию, энергию, меру в обратном направлении – от человека во внешнее, будущее жизненное пространство средствами философии, идеологии, методологии.**

В процессе осознания человек формируется, в терминологии Б. Г. Ананьева как субъект деятельности, а в процессе оборачивания, жизненного опыта, когда система деятельности строится на основе

выявленной, осознанной и выступающей уже в качестве ориентировочной основы сущности опыта – фундаментальных и нравственных законов, **формируется индивидуальность человека**. Именно здесь в процессе созидательной деятельности, по терминологии К. Маркса, **человек удваивает себя**, поскольку в этой деятельности и **проявляется индивидуальность, заложенная в его индивидуальном опыте**.

При этом, разумеется, необходимо отметить, что уровень индивидуальности определяется тем, насколько глубоко осуществляется процесс осмысления и осознания опыта, до какого из семи уровней (психологического, психического и т. д.) он проникает во внутренний мир человека.

На основе изложенного можно дать **общую характеристику метасистемы**.

Таким образом, можно утверждать, что образование взрослых как **МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В КАЧЕСТВЕ ГЕНЕТИЧЕСКОГО ЯДРА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ГЛАВНЫЙ ЗАКОН РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА – ЗАКОН ОБОРАЧИВАНИЯ ОПЫТА** (единой организации жизни человека, общества и природы) должна включать три компонента:

1) подсистему философскую, раскрывающую структуру деятельности, мышления, познания жизни и формирующую мировоззрение;

2) подсистему идеологическую, раскрывающую потребности, смыслы, идеи, стратегию целостного индивидуального и социального развития личности;

3) подсистему методологии образования и развития человека, раскрывающую организацию, логику и систему жизнедеятельности единой организации жизни человека, общества и природы.

Содержание этих трех компонентов изложено в трех монографиях: Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии – СПб.: ИД «Петрополис», 2006 – 128 с.; Барболин М. П. Социализация личности – СПб.: ИД «Петрополис», 2006 – 372 с.; Барболин М. П. Методология развития и образования человека – СПб.: ИД «Петрополис», 2005 – 398 с.

Задача оборачивания опыта – главная, выполняющая генетическую и генерирующую функцию в организации образовательного процесса и развития человека лишь **«изнутри»**. Вместе с ней не менее важную роль играет фактор синтеза и взаимодействия внутрен-

них – *интраиндивидуальной* структуры «того социального целого, к которому принадлежит личность и *интраиндивидуальной* структурой самой личности»<sup>119</sup>.

«Многообразие связей личности с обществом в целом, различными социальными группами и институтами определяет интраиндивидуальную структуру личности, *организацию личностных свойств и ее внутренний мир* (выделено мной – М. Б.). В свою очередь, сформировавшиеся и *ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств* (выделено мной – М. Б.) (являющихся доминантами развития – замечание мое, М. Б.) регулируют объем и меру активности (точнее сказать, меру проявления – замечание мое, М. Б.) социальных контактов личности, оказывают влияние на образование *собственной среды развития*»<sup>120</sup> (выделено мной – М. Б.).

Из сказанного становится очевидным, что для создания устойчивых комплексов внутренних свойств необходимым условием является наличие внешнего **органически целостного образовательного пространства жизнедеятельности человека**, подобного (пространства) **будущему** реальному социуму, в рамках которого посредством системообразующих (синтезирующих) разные *качества целостной структуры личности способов и процессов жизнедеятельности* осуществлялась **синхронизация разнокачественных процессов** (физического, умственного, трудового, гражданского и др.) и **ЦЕЛОСТНОГО:** внутреннего и внешнего, индивидуального и социального созревания человека и формирования **ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**. И на этой основе **создавались условия, обеспечивающие** формирование **главных системообразующих социально-значимых доминантных интегрированных качеств человека:** *разума, созидания, общения, органической целостности*.

Однако внешних условий и их реализации даже на уровне процессов жизнедеятельности недостаточно. Необходима *еще внутренняя работа самой личности*. **Синтез** генетически связанных с личностью гетерохронных процессов внешнего и внутреннего мира возможен лишь **в рамках индивидуальности**<sup>121</sup>.

А это означает, что предметно-практический аспект процессов жизнедеятельности в образовательном пространстве должен быть

---

<sup>119</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания, М., 1977. – С. 256.

<sup>120</sup> Там же. С. 256.

<sup>121</sup> Там же. С. 274.

дополнен аспектами **самопознания**, в частности, осмысления и осознания не только самих процессов жизнедеятельности прошлого и будущего, но и самоосмысления, самоосознания собственно «Я» во всей иерархии процессов внутреннего мира человека: психологического, психического, физиологического, биологического, биохимического, биоэнергетического, генетического, доминирующая функция в организации жизнедеятельности человека в целом, которых, например, только даже с позиций созидательных возможностей личности, не говоря о других основаниях, совершенно очевидна. Очевидно, чем глубже будет такое осознание и самопознание, тем более **органически цельным** будет комплекс личностных свойств личности и тем **органичнее он (этот комплекс) будет включаться и влиять на формирование главных системообразующих социально-значимых качеств личности: разума, созидания, общения, органической целостности**, а также – что особенно важно – на формирование **базовых нравственных качеств личности: нравственности, совести, (генетической) памяти, (социального) настроения, воображения, воли, характера**, где завершающим (по Б. Г. Ананьеву) является характер, что соответствует психологической логике **становления индивидуальности**. «Самосознание и «я» – ядро личности с определенной взаимосвязью основных *тенденций*, генетически связанных с *личностью и потенций*, генетически связанных с субъектом деятельности, характер и талант человека с их неповторимостью – все это самые поздние продукты развития человека.

Вместе с тем образование индивидуальности и обусловленное ею **единое направление развития** (выделено мной – М. Б.) индивида, личности и субъекта в общей структуре человека **стабилизируют эту структуру** (выделено мной – М. Б.) и являются одним из важных факторов жизнеспособности и долголетия»<sup>122</sup>.

**Таким образом, обобщая изложенное в данном пункте, можно утверждать, что посредством генетического синтеза может быть построена ориентированная на целостное индивидуальное и социальное развитие человека методологическая система образования взрослых, включающая мировоззренческую подсистему, компонентами которой являются: А1) новая пространственно-процессуальная мировоззренческая парадигма; А2) законы развития единой организации жизни Человека, Общества и Природы; А3) фундаментальные и нравственные законы единой организации жизни;**

---

<sup>122</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания, М., 1977. – С. 274.

А4) логика онтоантросоциогенеза; А5) система способов учебно-познавательной деятельности (предметной деятельности, мышления, познания) А6) система способов развития (узловой меры жизни посредством разума) Человека, Общества и Природы (философии, идеологии, методологии); А7) система предметно-преобразующих способов деятельности (созидания, общения, организации) и, **входящую в мировоззренческую систему, содержательную подсистему** единого образовательного пространства как пространства жизнедеятельности, организованной: Б1) *в рамках* логически упорядоченной системы разнокачественных образовательных пространств целостного индивидуального и социального развития человека, построенной на основе законов единой организации жизни Человека, Общества и Природы (в частности, законов подобия, гармонии и Золотого сечения) (п. 1.3); Б2) *с использованием технологий* самоосмысления и самопознания процессов жизнедеятельности внутреннего мира с использованием иерархически упорядоченной структуры внутреннего мира человека (гл. 1 и Гл. 2 ); Б3) *на основе* системообразующих (генетических-генерирующих) доминант и способов (прогнозирования посредством разума, созидания, общения, организации и создания целостных органичных систем – организмов), жизнедеятельности (см. настоящую гл. п. 7), являющихся ген-ядром развития опыта; Б4) *в процессе* формирования базовых качеств деятельности личности (характеризующих деятельность и поведение – нравственных качеств) (См. гл. 2); Б5) *регулируемой* системой базовых законов развития системы образования; Б6) *детерминированной* законом онтоантросоциогенеза, системой фундаментальных и нравственных законов единой организации жизни Человека, Общества, Природы (1.3); Б7) *посредством* оборачивания и развития жизненного индивидуального и общественного опыта в *форме* философского, идеологического, методологического (энергоинформационного) осмысления, осознания и прогнозирования (гл. 2), в условиях которой (методологической системы) как едином **образовательном пространстве осуществляется системное органически ЦЕЛОСТНОЕ индивидуальное и социальное развитие взрослого человека.**

*Построенная таким способом методологическая система образования является методологической основой и методологическим ориентиром моделирования всех уровней, видов и форм образования (дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного, формального, неформального и т. д.)*

*В самом деле, важнейшей целью современного образования является ориентация его на опережающее воспроизводство жизненного процесса и, значит, на реализацию опережающей функции образования. А это возможно только в системе образования взрослых и только на уровне метасистемы, поскольку именно образование взрослых в условиях метасистемы способно обеспечить формирование прогностического мышления, соответствующего сознания и мировоззрения, являющихся фундаментом опережающего образования и необходимым условием такого образования является освоение и осознание общественно-исторического и индивидуального опыта, который есть лишь у взрослого человека, ключевой характеристикой которого, по мнению Б. Г. Ананьева, является единство всех видов мышления (чувственно-образного, логического, практического).*

**В конечном итоге сказанное означает, что вся система образования, включая систему образования взрослых как образовательную модель и все предшествующие ступени образования, должна быть сориентирована на формирование взрослого человека как генетического генерирующего ядра развития общества.**

А это означает, что она должна не только выполнять опережающую функцию, но и обладать **инновационными качествами.**

#### *Инновационная сущность методологической системы образования*

В п. 1.7 показано, что **сущее берет верх** (закон во всех его формах) независимо от того, осознается оно человеком и обществом или не осознается. Очевидно, что этот тезис справедлив и для системы образования.

Применительно к методологической системе образования сказанное означает, что ее компоненты, являющиеся сущностными инвариантами не только *детерминируют, но определяют на уровне сущности весь жизненный процесс системы образования.*

Сначала важно понять смысл слова (заметим, не термина, а слова, поскольку важно осознать то «слитое», соединенное, что и представляет собой смысл) инновационный. А речь идет об обновлении, ориентированном снаружи во внутрь или ориентированном изнутри наружу. Применительно к жизненному процессу это означает не что иное как обновление посредством генерирующего внешнего потен-

циала или внутреннего генетического потенциала, представляющего в наиболее глубоком понимании корень и источник жизни.

Инновационный образовательный процесс является подпространством единого пространства жизни Человека, Общества и Природы и, соответственно, единого процесса развития жизни. Развитие общества осуществляется за счет *изменения способа производства*, который формируется и развивается в рамках существующего образа жизни, т. е. внутри существующего жизненного пространства, говорят еще, *вызревает*. И уже, созрев, в частности на уровне сначала *индивидуального и затем общественного сознания*, при наличии соответствующих условий (потребностей и возможностей) внешней среды, проявляется в качестве *генетического ядра клеточки (аттрактора) нового жизненного пространства*.

Способ общественного производства определяет характер общественно-экономической формации, поэтому именно он является системообразующим генетическим ядром общественного развития. А поскольку он реализуется через конкретные способы индивидов, личностей, индивидуальностей, которые формируются в системе образования взрослых (на основе разума), то становится ясно, что именно он оказывает определяющее воздействие на внутреннюю организацию жизни образовательного пространства, определяя характер жизнедеятельности в этом пространстве. Иными словами, способ общественного производства является внешним генерирующим ядром, вызывающим инновационный процесс в системе образования. Поскольку в пространстве общественных отношений способ является системообразующим компонентом материальных и общественных отношений, то, очевидно, резонирующий с ним способ учебной деятельности (включающий, познавательную и практическую компоненты) является **системообразующим генетическим ядром** – клеточкой развития жизненного процесса в системе образования. И от того, насколько он будет нов, чем он инициируется: наукой, производством и т. д., какова его инновационная сущность, такова будет и инновационная сущность (точнее сказать, инновационный результат) образования: инициируемая деятельность человека сначала как обучаемого, а затем и как носителя (генератора) новаций в обществе.

Качественное изменение жизненного пространства в истории происходило за счет изменения способа производства. Образовательный процесс на выходе «дает» человека с его интеллектуальным капиталом, опытом, сознанием, разумом. Поэтому выявляя инновационную

сущность образовательного процесса необходимо в первую очередь раскрывать постоянно обновляющийся способ производства, точнее сказать (поскольку многие качества человека запечатлены в генетическом опыте) воспроизводства человека. Причем воспроизводство качественно нового человека будет определяться способом его воспроизводства, который, в свою очередь – определяется способом воспроизводства ее компонентов и способом общественного *воспроизводства как в целом общественной жизни, так и ее отдельных компонентов.*

**Инновационное развитие системы** – эволюция системы как изменение внутрисистемных количественных и качественных характеристик при сохранении ее целостности **посредством сущностных инвариантов генерируемых (инициируемых) внешними факторами.** В свою очередь, обеспечение полноценного развития системы как целостности возможно при условии развития и проявления ее сущности, выражаемой законами развития системы. А это означает, что инновационное развитие системы, не нарушающее развития системы как целостности возможно на основе воздействия на ее сущность *посредством методов, построенных на основе законов развития этой сущности.* А если учесть, что система имеет свой образ и, соответственно, системообразующие сущности, в качестве которых выступают генетические ядра, то легко понять, что *инновационное развитие* есть не что иное как процесс генетического развития системы в соответствии с законами развития генетического ядра, в целом системы и всех ее образующих на основе общих законов развития главных генерирующих подсистем и надсистем, а именно, Человека, Общества и Природы как в отдельности, так и в органической целостности и полноте.

**Инновационная сущность** образовательного процесса выражается **законом опережающего развития генетического ядра системы** (являющегося конкретизацией закона опережающего воспроизводства генетического потенциала организации), способного выполнять системообразующую функцию и обеспечивать циклическое развитие всех других компонентов системы и всей системы как целостности. Ведущей целью инновационной системы является развитие и формирование человека на основе проявления его генетического потенциала в соответствии с законами опережающего воспроизводства природы (закон целевой ориентации) законом онтоантросоциогенеза (ключевого закона развития человека), оборачивания жизненного



процесса (закона накопления и использования человеческого капитала) посредством фундаментальных и нравственных законов.

В свою очередь, совокупность законов ориентирована на развитие и организацию жизненного процесса, которая осуществляется *посредством генетического и генерирующего ядер внутренней и внешней систем. Поэтому необходимым условием наряду с генетическим потенциалом является наличие генерирующего потенциала.*

Целостной системой образования взрослых, охватывающей систему целостного развития человека, служит энергоинформационное образовательное пространство, являющееся энергоинформационной моделью единого пространства жизни Человека, Общества и Природы.

*Сущностной характеристикой такой модели образования является ее способность развивать и организовывать процесс жизнедеятельности в рамках ее подсистем (всех уровней, видов и форм образования), адекватный (тождественный), в идеале, образу жизни человека в условиях единой организации жизни человека, общества и обеспечивающий **процесс развития человека в соответствии с требованиями устойчивого развития человека, общества и природы.***

Но развитие и организация, с одной стороны, должны обеспечить свободу самореализации развития, запрограммированную в наследственном потенциале, а с другой – обеспечить сохранение жизни, жестко регламентируя невозможность выхода за границы жизни. А тогда речь может идти только о сущностном уровне – уровне законов, которые только и способны выполнять такие функции на уровне системообразующего компонента всей методологической системы и ее подсистем.

Вместе с тем, жизненный процесс протекает на разных гетерогенных уровнях, поэтому и сущностная характеристика методологической системы должна принимать адекватные формы. Развитие и организация пространства жизни образовательной системы имеет два уровня: *уровень материальных отношений* и *уровень общественных отношений*, соответственно должны реализовываться и два вида законов – фундаментальные и нравственные. В силу разнокачественности этих законов для них должны существовать и разнокачественные механизмы реализации. Очевидно, что первого вида законов должны быть механизмы более жестко регламентирующие процесс развития и организации, для второго – менее жесткие механизмы регламентации. Для первого уровня они должны носить преимущественно количественный характер, выводящий на расчетный экономический базис, для

второго – преимущественно качественный характер, особенно, это относится к признакам, выводящим на нравственный уровень организации жизни. Для первого уровня существует метод ограничений, который может быть реализован на поэлементном уровне с использованием количественных характеристик и подробно изложен в работе автора<sup>123</sup>. Однако нас интересует не материальная основа, а организация жизнедеятельности у частных жизненного пространства-процесса. Поэтому на первый план выходит вторая группа законов. Для нее, вообще говоря, также применим метод ограничений и именно в той форме, как он изложен в названной выше книге. Однако, поскольку речь идет о развитии и организации жизненного процесса на уровне метасистемы развития личности и, соответственно речь идет не просто о развитии и организации жизни личности в данном пространстве, а о развитии и организации сознания, то, очевидно этот метод будет не достаточен. Для этой цели должны использоваться методы развития, применимые на уровне общественного сознания, ибо именно оно выступает в качестве метасистемы для индивидуального сознания. Таковыми являются философия, идеология (функции которой сейчас выполняет политология) и методология. С философией все ясно, а вот относительно идеологии необходимо сказать, что в образовании она используется как средство формирования генерального направления – *стратегии жизненного процесса* человека посредством выстраивания логики идей, развивающих образ жизни и опыт, Человека, Общества и Природы. Методология понимается как наука об организации жизни, а в данном конкретном приложении – как наука о развитии и организации (формировании) образа жизни человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Поскольку философия, идеология и методология являются формами общественного сознания, выраженной в форме научного знания и в то же время образует содержание образования взрослых и одновременно способ учебного познания, то единая *философско-идеолого-методологическая* модель знания представляет собой новую – **методологическую модель образования взрослых**. Философия представляет систему базовых категорий раскрывающих истинный смысл жизни Человека, Общества и Природы. Идеология раскрывает систему идей как стратегии, реализующей истинный смысл жизни. Мето-

---

<sup>123</sup> См. Барболин М. П. Социализация личности – СПб.: ИД «Петрополис», 2007.

дология раскрывает развитие и организацию процесса реализации стратегии жизни, реализующей смысл жизни.

Таким образом, можно утверждать, что **инновационная сущность образовательной методологической системы образования взрослых** заключается в новом развитии имеющихся в опыте путей развития жизни посредством философии, идеологии и методологии как **генерирующих форм** общественного сознания, отражающего единую организацию жизни Человека, Общества и Природы и формирующего их генетическое ядро развития.

## **3.2. Системологические основания построения социальных моделей развития и образования**

### **3.2.1. Образ как универсальная форма единой организации жизни Человека, Общества, Природы и целостного развития человека**

Методологической основой построения теоретической модели формирования определенного типа и определенного уровня социального развития (социального статуса) человека в широком понимании являются все фундаментальные науки гуманитарного направления, занимающиеся исследованиями общества и человека. Более того, в последнее время все увереннее ученые стали осуществлять перенос естественнонаучных законов на организацию жизни общественных систем. Такой перенос дает должный эффект. И это, на наш взгляд, вполне оправдано, если переносимые категории, законы, положения и т. п. применяются как **качественно новый уровень их развития в строго определенных для новой области границах**. Ибо, как известно, человек есть часть природы, а общество, пользуясь услугами природы как ресурсами жизнеобеспечения, вынуждено соблюдать законы природы, а значит, подчиняться им и в определенной степени жить по таким же (если не тем же) законам, лишь добавляя и развивая только то, что заложено в человеке и природе изначально Творцом.

Вместе с тем, как отмечают ученые в области гуманитарных наук, практически вся система научного знания, созданная за годы советской власти, переживает кризис и нуждается в переосмыслении.

Не касаясь в целом причин кризиса науки, отметим факторы, которые учитываются в настоящей работе и которые, на мой взгляд, способствуют переосмыслению состояния социально-педагогических

наук в области решения проблем развития человека и которые на сегодняшний день ни в социологической, ни в педагогической теории практически не учитываются. К ним относятся, по моему мнению, три взаимосвязанных фактора:

- отсутствие фундаментальных основ и единого подхода в построении теоретической модели целостного развития человека;
- отсутствие единого идеологического стержня, позволяющего построить интегрированную, ориентированную в соответствии с целями и задачами социального и общественного развития модель процесса развития человека;
- отсутствие достаточно разработанных методологических основ опережающего развития человека.

В настоящее время в России сложились благоприятные научные, экономические, социальные и педагогические условия не только для актуализации таких факторов, но и для реализации их на практике.

К ним относятся:

- национальная культура народов России, которая все больше и быстрее возрождается и которая может и должна выполнять функцию фундаментальных основ развития человека;
- идея национальной безопасности и защиты национальных интересов, поднятия национального духа, способная выполнить объединяющую и направляющую функцию;
- осознанная (на уровне сущности) творческая активность, самостоятельность и участие человека как субъекта деятельности в созидательном труде, способствующем достижению одновременно личных, общенародных и государственных целей.

Попытки реализации в науке системного подхода желаемых результатов не дают, в частности, в плане адекватности моделей научного знания реальной действительности. Ибо, как справедливо пишет профессор философии Ю. Н. Солонин, *«реальность не системна, а целостна* (выделено мной – М. Б.). Системный подход не тождествен взгляду на мир как на целостность. Целое — это то, что не содержит механизмов сочленения своих частей или элементов, то, где нет “швов” от их соединений»<sup>124</sup>.

Решение проблемы единства знания прочно связано с изменением представлений о реальности, с фундаментальной перестройкой установок на понимание ее структуры, точнее сказать, организации

---

<sup>124</sup> Солонин Ю. Н. К проблеме единства научного знания // Гуманитарий. Ежегодник № 1. – СПб., 1995. С. 27-38.

жизни. Только тогда произойдет преодоление феноменологизма, неотвратимо присущего системному подходу.

Основания для формирования новой установки, как отмечает Ю. Н. Солонин, имеются. Ее истоки находятся в натурфилософии И. В. Гёте, в его учении об органичности как сущности целого. Выразителями этого подхода в XX веке, если иметь в виду представителей рациональной философии, были В. Буркамп, О. Шпанн, М. Лёше и др. Взгляды на мир как органическое целое мы находим и в трудах Н. О. Лосского.<sup>125</sup>

При этом, – пишет Ю. Н. Солонин, – следует подчеркнуть со всей определенностью, что учение об органичности мира как целого не имеет ничего общего ни с биологизаторством, ни с вульгарным витализмом. Новый подход к решению проблемы единства знания философами обозначается как эссенциалистский и противопоставляется феноменализму системного подхода. Помимо того что согласно такой установке знание трактуется как органичная целостность, она утверждает принцип его предметной определенности. Главную причину неустранимой раздробленности знания можно констатировать как его деонтологизацию. Деонтологизация означает потерю глубинных интуитивных осмыслений и чувства предметной значимости того, что именуется знанием. Задача заключается в реонтологизации науки, в том, чтобы утвердить онтологические основания знания, заменить формальную логико-аналитическую критику знания опытом нахождения его онтологической значимости, т. е. вернуть ему предметность<sup>126</sup>.

Единство знания не в его системности, а в его целостности как органичной взаимоопределенности его частей. Именно тогда, когда оказалась потерянной интуиция фундаментальности, когда было разрушено чувство предметности того, что есть знаемое, проблема его единства неизбежно перешла в план формальных построений, в которых таблицы и графики взаимопереходов и функциональных связей становятся решающими средствами доказательства. Доказательство такого рода есть, по сути, наглядная демонстрация, иллюстрация. Такой подход уже исходно оперирует несопоставимыми, замкнутыми в себе блоками знания, т. е. уже структурно расчлененными единицами, ставшими основами формальных процедур<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup> См. Там же.

<sup>126</sup> См. Солонин Ю. Н. К проблеме единства научного знания // Гуманитарий. Ежегодник № 1. – СПб., 1995. С. 27–38.

<sup>127</sup> См. Там же.

При построении теории целостного развития человека необходимо понимать, что человек развивается не в рамках абстрактной модели, а в условиях реально существующих, живущих реальной жизнью общества и государства. А это означает, что принципы, положения, методы и формы, посредством которых осуществляется процесс целостного развития человека, должны соотноситься с принципами, методами и формами, посредством которых осуществляется, поддерживается и развивается реальный жизненный процесс общества, государства, конкретного этноса, конкретной нации, наконец, конкретного народа, его рода, конкретного семейного уклада, нравов, традиций, обычаев, сложившихся в процессе исторического развития народов России.

Обретая принципы иного миропонимания, человек получает возможность создать *новый тип творческого воображения, характерный для многонационального Российского государства, который решает проблему создания новой модели осознания действительности, определяющей целостный образ жизни в новом жизненном пространстве*, а не отдельные новые систематизирующие приемы, как при стандартном системном подходе.

Говоря об органичности, необходимо отметить, что важнейшим является введение новых исходных понятий, которые бы отражали не просто **сущность**, а **корневую связь** реальности и моделей научного знания. А это означает, что и по звучанию в корне слов они должны быть одинаковы. Таким понятием может служить **понятие «организации»** (Барболин М. П., Барболин В. М.).

Понятие организации, в отличие от понятия материи, не абсолютизирует реальность, оставляя ее «застывшей в понятии». Организация не только не допускает, но она предполагает изменение даже в самом термине, смысл которого изначально двойственный: организация – пространство и организация – процесс (создания чего-либо). Кроме того, организация может рассматриваться как абстракция – абстрактная структура и может рассматриваться как организация реального объекта, предмета, процесса, пространства. Иными словами, в понятии «организация» органично сочетаются абстрактность и конкретность. А применительно к жизни организация определяет уровень жизни даже в ее крайних проявлениях, изменение организации в одном направлении ведет к уничтожению жизни, изменение организации в другом направлении ведет к созданию – возрождению жизни. Причем к возрождению жизни общественной в ее лучших проявлении-

ях, о чем говорит такой пример. Если раскрыть слово «счастье» как аббревиатуру – «соответствующая часть единого», то нетрудно понять что счастье как качество есть характеристика организации, когда она переходит на уровень органической целостности и становится единым организмом, а участники организации становятся неотъемлемыми органами этого организма, подобно органам в человеческом организме. Выдающийся русский социолог еще в начала прошлого века писал: «Всякое длительно существующее коллективное единство по мере своего существования, из бесформенного становится оформленным, из нешаблонного – шаблонным, из *неорганизованного* – *организованным*» (Выделено мной – М. Б.)<sup>128</sup>.

В педагогике оторванность научного знания от предметной области проявилась в том, что, несмотря на констатацию и даже наличие воспитательных и образовательных теоретических концепций и разработок, которые в центр ставят ученика, проблема целостного подхода, ориентации воспитательно-образовательного процесса на личность в силу разных причин не стала реальным воплощением ни в теории, ни в практике. Доказательством этого является тот факт, что на первое место и в качестве исходного пункта не ставятся ни интересы ученика, ни его потребности, ни смысл жизни и уже тем более счастье жизни, а пресловутый социальный заказ как единственный ориентир. Чтобы и это утверждение не было голословным, заметим, что для учета этих факторов воспитание и обучение, особенно профессиональное, должны начинаться с индивидуальной диагностики, выявляющей эти характеристики. И в дальнейшем в течение всей жизни должен проводиться мониторинг этих характеристик, в особенности при перемещении из одной сферы жизни в другую, при переходе с одного места работы на другое. Преимущественно «явочным порядком» – методом проб и ошибок – решались вопросы профессиональной пригодности. А это часто приводило к ломке человеческих судеб, к человеческой трагедии и уж никак не способствовало раскрытию творческого потенциала человека и самореализации личности, что является *необходимым условием устойчивого развития* и всех видов (научно-технического, экономического, социального) *прогресса общества*.

Однако справедливости ради необходимо отметить и объективную причину, выходящую за пределы человеческого фактора как личностного, так и общественного. Такой причиной является отсутствие

---

<sup>128</sup> Сорокин П. А. Система социологии. – Петроград, 1920, Т. 1. С. 339.

целостного подхода к изучению человека и, как результат, отсутствие **портрета личности** – образа, соответствующего образу жизни общества, государства (включая, разумеется, законы), способного всей совокупностью своих внутренних качеств, интересов и потребностей, своим образом жизни, отвечающим одновременно внутренним потребностям, интересам, способностям и т. п., гармонично вписываться в образ жизни общества, не только не ломая ни того, ни другого образа, но взаимно усиливая друг друга.

Для понятия образа родовым является понятие организации. Образ – ограниченная организация, явление (проявление единой организации жизни) обладающее информацией и размерами.

В науке и практике хотя и постоянно констатируется, что вся организация жизни человека и общества ориентирована на «процветание человека», на раскрытие его творческих способностей, генетического потенциала, на деле этого не происходит. Начиная от воспитания, образования и кончая сферой управления организацией жизненного процесса, формирование личности строится преимущественно на догмах, кем-то заранее придуманных, и носит не развивающий, взаимодополняющий, гармоничный характер, а характер программирования. Не выявляются и не развиваются в должной мере способности (обратимся, например, к вузовской практике), а формируются, как правило, заранее «одобренные» модели знания, умения и навыки. Так же строились и многие научные теории в педагогике. Даже при всей своей научной привлекательности и даже мировой признательности, они не могли преодолеть разрыва между научными моделями и реальной жизнью (природы и ребенка). Ярким примером может служить заслуживающая уважения теория содержательного обобщения В. В. Давыдова, в которой обучение начинается с абстрактных моделей, не понятно (и не только для обучающегося), откуда возникающих, а значит, не «привязанных» ни к жизненному опыту обучающегося, ни к образу жизни человека вообще, ни к образу жизни общества, ни к образу жизни природы. Предлагаемые модели знания не резонируют с внутренним миром человека, не вызывают никаких чувств, никаких ощущений, не «ложатся на душу» и потому не усваиваются, не принимаются человеком. Человек не в состоянии не только почувствовать, ощутить (а истинное знание, как известно, только то, которое прошло через ощущения человека), а значит, войти в образ, представить, вообразить (что является основой формирования понятий) и как результат не в состоянии полноценно усвоить –



сформировать – собственные (которые бы он считал своими) образы и понятия. (А, как известно, только такие образы и понятия человек полноценно может использовать в жизни.) В результате имеют место формальное усвоение знаний и программирующее, догматическое обучение. В действительности (например, в соответствии с принципом непрерывности развития человека, генетического наследования и др.) любой новый этап социального развития личности должен служить продолжением и развитием предшествующего этапа и, соответственно, *приобретенного личного опыта, заложенного в генетическом потенциале человека.*

Но в то же время нельзя не заметить, насколько такой подход в воспитании и обучении соответствовал подходу в жизни. В условиях, когда нарушена непрерывность исторического процесса, в условиях догматической идеологии, подчас недостаточно обоснованной технической идеи целые массы населения и даже целые народы должны были беспрекословно выполнять волю небольшой группы людей, а то и одного не подчиняющегося никаким законам нравственности и духовности человека. И получаемые при этом результаты оказывались совсем несоответствующими не только жизненным потребностям, но и безопасности жизни людей. Поучительным примером может и должна служить чернобыльская трагедия.

Однако и это еще не все недостатки, которые мы с трудом преодолеваем. Сейчас все более становится очевидным, что «становление новой науки», оторванной и даже открыто игнорирующей многие аспекты нравственности, духовности, опыт народной мудрости и собственно научные данные, проверенные десятками и сотнями поколений людей и зафиксированные в эзотерических, религиозных и других учениях, привели к застою науки и переоткрытию давно известных истин.

Из приведенных примеров видно, что *целостное* сопоставление, осмысление и осознание фактов, явлений, процессов жизни возможны на уровне сопоставления их *образов*. Из психологии известно, что образы сознания человека определяют образ его поведения, в свою очередь, образ жизни оказывает влияние на образы сознания. А это означает, что *использование понятия «образ» позволяет наиболее полно осознать жизненный процесс человека и наиболее полно и адекватно соотносить его с жизненным процессом общества.*

«Исследования о природе “образов” и “представлений” приобретают в настоящее время все более широкое распространение. Изучение

“образа” конкретного государства или народа, существующего в сознании других народов, должно происходить путем использования данных различных наук, то есть мы имеем здесь дело с ярко выраженным междисциплинарным исследованием. Некоторые авторы даже считают, что за последнее время сложилось самостоятельное научное направление, именуемое ими “имагологией” (от латинского слова “имаго” – “образ”) или “имэджиналогией” (от английского варианта этого слова – “имэдж”). Это направление, формирующееся на стыке ряда дисциплин – психологии, социологии, этнологии и др., представляет собой своего рода науку об образах и стереотипах. В центре внимания имиджинологии – социальная функция образов и представлений, их природа, происхождение и т. д.

Учеными высказывается, на наш взгляд, правомерное мнение о необходимости дополнить спектр гуманитарных наук, методы и приемы которых используются в данном междисциплинарном направлении, историей, этнографией, филологией. Без их данных, по нашему мнению, невозможно понять динамику, механизмы и характерные черты формирования конкретного образа государства или народа и превращения его в *устойчивый стереотип* (выделено мной – М. Б.).

Своими корнями данное направление восходит к работам некогда популярного французского философа, социолога и психолога Пюстава Ле Бона и одного из интереснейших американских мыслителей XX в. Уолтера Липпмана, труды которого в последнее время привлекли пристальное внимание исследователей. Именно эти авторы, как указывает французский литературовед и исследователь общественной мысли С. Марандон, введя впервые в научный оборот характеристики понятия “имидж”, положили начало целой серии исследований по проблемам “образов”, объединяющих интересы специалистов в области философии, психологии, истории. Например, П. Ле Бон в своих работах указывал, что психология является важнейшей основой познания истории человечества. Психологические различия между народами не менее важны, чем расовые или этнические. Все это в целом накладывает серьезный отпечаток на представления народов друг о друге и вызывает между ними конфликты. Хотя “образы” часто бывают иллюзорными, они могут оказывать решающее воздействие на формирование стереотипа поведения группы людей, в том числе целого народа. Ле Бон писал: “Способ приобретения наших познаний, одинаковый для ученых и неученых, состоит, в сущности,

в том, что неизвестное мы стараемся привести к тому, что нам уже известно или что мы считаем известным. Понять явление – это значит наблюдать его и связать с тем небольшим запасом, который у нас имеется”»<sup>129</sup>.

Использование понятия «образ» получает все более широкое использование и в педагогике. «...центральной задачей для современной педагогической науки как интегративной дисциплины становится расширение контекста понимания природы человека как объекта (субъекта) педагогического влияния. Формирование объемного, многомерного видения человеческой природы позволит учесть в педагогическом взаимодействии все уровни бытия взрослого и ребенка как существа космического, биологического, социального, духовно-активного, исторически конкретного.

Прежде всего, образование как педагогический процесс в смысле отношении, по крайней мере в отечественной традиции, – это творение человеческого образа, человеческого Качества как изнутри, так и снаружи. Занятие, которое, следуя лексике Платона, достойно того, чтобы стать темой жизни. “Познание самого себя, обнаружение в себе и другом животной или Божественной сущности человека” – вот подлинно педагогический предмет внимания. В этом смысле необразованный человек – это не нашедший, не обнаруживший в себе, не реализовавший, не проявивший вовне своего человеческого образа, человеческого “Я”. Без-образный, то есть без образа, языком трактуется как безобразный, потому как не человек (нелюдь). ***Именно здесь кроются подлинные истоки гуманизации современного образования и его гуманитарной сущности – в ориентации на творение образа человеческого*** (выделено мной – М. Б.), а не на добросовестное усвоение содержания учебного знания»<sup>130</sup>. Более того, именно на этой основе – *формировании целостного образа жизни в сознании (человека и общества) и затем проявлении их в форме образа жизни человека и общества необходимо искать оптимальный путь социализации личности.*

Все это убеждает в том, что необходима качественно новая методология развития человека, формирующая качественно нового

---

<sup>129</sup> Самойлов Н. А. Востоковедно-исторические исследования и новые возможности междисциплинарного подхода (На примере изучения возможного образа России и Китая второй половины IX – начала XX века) // Гуманитарий. Ежегодник № 1. – СПб., 1995. С. 176–187.

<sup>130</sup> Колесникова И. А. Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. Ежегодник № 1. – СПб., 1995. С. 107–110.

человека и гражданина нового общества. Характерными чертами этой методологии должны служить:

- реалистичность, обеспечивающая предметную связь моделей (методов, способов, приемов) воспитания и обучения с реальными условиями жизни;

- непрерывность развития жизненных процессов человека и общества;

- гармония образов жизни человека, общества и природы.

Построение такой методологии возможно при условии *органически целостного подхода*, опирающегося на перечисленные выше методологические положения, касающиеся: а) исходных понятий; б) направляющего идеологического стержня; в) реализации фундаментальных и нравственных законов развития и организации жизни и в) опережающего развития качеств зрелости человека.

При этом должен осуществляться такой подход к изучению, развитию и формированию человека, который требует изучения, развития и формирования человека как с позиций прошлого, так и будущего, как с его внутренней стороны – индивидуальных потребностей, смысла жизни и т. д., так и с внешней – со стороны общества – его интересов, потребностей, смысла жизни и т. д.

Реализация подобного органически целостного подхода обеспечит, с одной стороны, непрерывное развитие жизненных процессов человека и общества и, в частности, его социализацию, а с другой – их взаимное отражение, понимание, изучение, формирование в едином жизненном пространстве. Только при условии гармонии жизненных процессов, соответствии (подобии и т. д.) образов жизни человека и общества возможны взаимное развитие, взаимный прогресс, дальнейшее устойчивое развитие нации, народа, государства, содружества государств, цивилизации.

Рассмотрим более подробно основные характеристики методологического подхода, которые обеспечивают выполнение этих требований к формированию личности, в частности, к непрерывно разворачивающемуся процессу социализации.

### **3.2.2. Критерии и признаки зрелости и социальной зрелости**

Критерием зрелости с позиции социального становления, очевидно, является тип личности, которого смог достичь человек, а критерием зрелости – социальный статус.

И тот, и другой критерий характеризуются определенным образом жизни человека. Поэтому образ жизни человека может быть использован в качестве признака зрелости и одновременно зрелости применительно к определенному жизненному пространству, имеющему собственный образ жизни.

Но, чтобы использовать образ жизни в качестве признака, а тип личности и социальный статус в качестве критериев, необходимо иметь, хотя бы базовые характеристики соответствующих *«эталонных образов»*, соответствующих типов и статуса человека.

Поэтому выделим основные требования, предъявляемые к такого рода эталонным образам.

В основе любого взрослого образованного человека должна лежать нравственность, причем, **нравственность, имеющая объективные основания.**

«...для того, чтобы приписывать нравственному идеалу *безотносительную цену* (выделено мной – М. Б.), необходимо *признать, что отвечает объективный, от нашего произвола независимый строй нашего существования в его целом* (целое актуальное и доступное сегодня – это единство жизни Человека, Общества и Природы – замечание мое, М. Б.); иначе получится *скептицизм нравственный*, т. е. все эти правила нам представляются условными и их власть над нашею волею будет определяться нашими наклонностями и вкусами. Оба вопроса – и о согласии нашего мышления с действительными законами вещей (сравни с фундаментальными законами – замечание мое, М. Б.), и о сообразности наших нравственных понятий с объективным значением жизни (сравни с соотношением, порождением нравственных фундаментальными и формированием фундаментальных на основе нравственных законов – замечание мое, М. Б.) – очень трудны.

Второй даже бесспорно труднее первого. Для устранения теоретического скептицизма нужно только доказать формальное *соответствие наших идей и действительности* (выделено мной – М. Б., см. нравственных и фундаментальных законов), т. е. общую *способность нашего ума возвышаться до реальных свойств вещей* (выделено мной – М. Б.), каковы бы они ни были. Для возможности объективного должны составить некоторое положительное *представление о мире* (выделено мной – М. Б.) в его идеальных двигателях, мы должны понять *добро как свойство и закон природы*. Научное несовершенство философской этики, несмотря на очень давнее ее происхождение,

объясняется главным образом из отсутствия единомыслия во взглядах на этот предмет»<sup>131</sup>.

***С позиций критерия зрелости объективным основанием нравственности может служить нравственное (природосообразное) поведение человека независимо от типа и статуса человека***

Нравственное поведение человека и нравственность как качество личности может носить как неосознаваемый (в частности, на уровне индивида), так и осознаваемый (в частности, на уровне индивидуальности) характер.

Необходимо различать нравственного индивида и нравственную личность.

Нравственный индивид – человек, неосознанно выполняющий нравственные законы жизни.

Нравственная личность – человек, осознанно выполняющий нравственные и фундаментальные законы жизни.

Нравственную личность в соответствии с приведенным выше определением взрослого человека (обладающего разумом) имеет смысл рассматривать как фундамент и (нравственное) генетическое генерирующее ядро взрослого человека.

Имеет смысл говорить о внутренней нравственности как о природосообразном функционировании процессов внутреннего мира человека, так и внешней нравственности – природосообразном внешнем образе жизни человека. В этом случае, а также когда речь идет о неосознанном проявлении внутреннего мира человека имеет смысл говорить об антропоэкологии человека. Когда же речь идет о сознательном поведении человека, то должны использоваться термины «экология сознания» и «экология деятельности». К сожалению, эти три термина часто употребляются один вместо другого, что приводит к подмене понятий.

Владение нравственными законами может носить как осознанный, так и неосознанный характер. В этом случае говорят: «Нравственный закон в нас». Неосознанное владение осуществляется на уровне неосознанных ощущений. Человек через собственные внутренние ощущения определяет в меру собственной нравственности правильность направления развития жизненного процесса. При этом человек в форме ощущений воспринимает внешний мир и анализиру-

---

<sup>131</sup> Лопатин Л. М. Теоретические основы сознательной нравственности жизни // Смысл жизни в русской философии (Конец XIX – начало XX века) Отв. ред. А. Ф. Замалева – СПб.: Наука, 1995. – С. 120–164

ет возникающие при этом у него ощущения, которые посредством совести он проявляет и использует в качестве руководства к действию.

Необходимыми условиями эффективности такого подхода является уровень нравственности внутреннего мира человека и уровень чувствительности к воздействиям внешней среды.

В обыденных современных условиях первое условие обеспечивается соответствием образа жизни человека исходным генетическим и природным (включая национальные условия) и, в социальном плане, за счет следования исторически сложившимся природно- и национальнообусловленным исторически сложившимся традициям. Второе условие достигается за счет религиозных верований, медитаций или иных методов, ведущих к раскрытию экстрасенсорных способностей человека. Как видно, здесь речь идет об ***антропозологии человека***, которая ***лежит в основе экологии сознания и экологии деятельности человека***.

*Сознательное использование нравственных и фундаментальных законов по своей сути есть определение направления развития жизненного процесса на основе осознанного сопоставления образов, получаемых на основе внутренних осознаваемых ощущений (получаемых в результате сознательного использования нравственных законов) и получаемых средствами разума (получаемых в результате сознательного использования фундаментальных законов) образов.*

Осознание нравственных законов есть осознание действия ощущений внутреннего мира и степени соответствия их внешним ощущениям, а также осознания действия внутренних ощущений, являющихся отражением внешних воздействий.

Осознание на основе нравственных законов характера воздействий внешней среды приводит к осознанию и овладению фундаментальными законами (см. таблицу в п. 1. 7).

Главным средством достижения сознательности на уровне современного знания является философия, подразделяемая на три уровня знания: философия на уровне традиционного философского знания (особого термина для нее пока не существует), прикладная философия и практическая философия. Три уровня философского знания определяют три уровня глубин познания жизни и соответствующих глубин овладения нравственными и фундаментальными законами.

Взрослый образованный человек должен владеть всеми тремя уровнями философии и уметь использовать их для саморазвития и самосовершенствования в ***соответствии с требованиями типа и***

*социального статуса человека.* На уровне науки это направление необходимо развивать в рамках экологии сознания и экологии деятельности человека и общества.

### **3.3. Основы формирования системы целей образования взрослых**

#### **3.3.1 Онтоантросоциогенез, социальный статус и социальное положение как методологическая основа формирования и развития целей образования взрослых**

Ключевой закон – закон оборачивания жизненного процесса в социальной сфере реализуется через жизненный опыт, ЗАФИКСИРОВАННЫЙ В ОБРАЗЕ ЖИЗНИ. А это означает, что жизненный опыт должен стать фундаментом образования взрослого человека. Жизненный опыт, как пишет И. С. Кон<sup>132</sup>, характеризуя взрослого человека, избавляет человека от иллюзий. Опыт дает возможность основываясь на *собственных внутренних ощущениях проникать в сущность жизни*. И в этом смысле он становится фундаментом дальнейшего развертывания жизненного процесса.

Известный афоризм О. Конта говорит: «Знать – чтобы предвидеть – предвидеть – чтобы мочь».

Однако для достоверного предвидения мало знать на уровне образов сознания. Известно, что истинное знание только то, которое прошло через наши ощущения. И, значит, истинное знание дает только опыт. Поэтому он выступает как средство и как цель в соответствии с известным законом оборачивания метода К. Маркса, который является частным случаем закона оборачивания жизни, а закон оборачивания жизни есть часть закона онто-антросоциогенеза.

*В соответствии с этими законами весь процесс образования взрослого человека должен быть ориентирован «изнутри-наружу»* (на развитие существующего и прогноз будущего) в противоположность первичному образованию, ориентированному преимущественно на социальную адаптацию. И в целях должны быть отражены все необходимые характеристики формируемого образа взрослого человека, его социального статуса и положения.

---

<sup>132</sup> См.: Кон И. Социология личности. – М.: Изд-во Политической литературы, 1967. – С. 183.



### 3.3.2. Необходимое условие успешного образования взрослых

Использование опыта в образовании ориентировано преимущественно на прогнозирование, предвидение, на формирование образов будущего. Но для этого необходима база знаний в форме достаточно-го кругозора, которую должно обеспечить первичное образование, которое не случайно называют базовым.

В рамках этой мировоззренческой базы (особо заметим, выполняющей одновременно функцию *базы непрерывного образования*) формируется опытное генетическое ядро будущего жизненного опыта.

**Все это означает, что достаточно универсальным должно быть базовое образование.**

### 3.3.3. Фундаментальные и нравственные законы как средство оборачивания целей образования взрослых

В соответствии с логикой целостного процесса развития человека и законом оборачивания жизни весь процесс развития жизненного цикла человека разделяется на два противоположно ориентированных и качественно различающихся периода: период развития Разума (средствами внешней среды) и период проявления Разума человека во внешней среде (средствами внутреннего мира человека).

*Из описания закона онтоантросоциогенеза видно, что в процессе онтоантросоциогенеза индивидуальный и общественный опыт, предшествующий ступени развития разума оборачивается посредством фундаментальных и нравственных законов человека и общества. При этом **нравственные законы** сначала (до сформированности человека разумного) выступают в качестве результата – результата осознания опыта, затем выступают в качестве **основы**, выступая в форме развития *опыта жизни* для осознания сначала фундаментальных законов и затем осознания процесса и результатов будущего.*

Качественное различие этих периодов в том, что если в первом периоде внешняя среда была первичной и вторичными, находящимися под ее влиянием (и служили объектом формирования) человек, человеческие отношения (включая его сознание и др.), а в более полном понимании – организация жизни человека и общества, то во втором периоде на первый план выходят

**человеческие отношения, организация жизни человека, общества и природы усилиями воли человека на основе индивидуального и общественного разума.**

В соответствии с таким пониманием процесса развития человека образовательный процесс распадается на два качественно различных периода: *до сформированности индивидуального Разума человека и после сформированности индивидуального Разума человека*, соответственно, *до сформированности человека как субъекта деятельности* и после того, как *человек стал субъектом деятельности*.

Главная особенность такого оборачивания в том, что если раньше среда на него воздействовала «по своему усмотрению», то теперь человек посредством Разума всей своей внутренней (и внешней) организации жизни пытается проникнуть в сущность бытия внешней среды и уже затем *сознательно и избирательно – разумно использовать ее (а не она его) для развертывания собственного жизненного процесса*.

Разум в широком понимании есть развитие узловой меры Природы, частью которой является сам человек и порождаемое им совместно с Природой общество. А тогда сказанное означает, что в первом периоде осуществляется развитие способностей человека осознавать и посредством ума проявлять свой внутренний мир. В более широком понимании можно утверждать, что в первом периоде осуществляется формирование самосознающего и разумного человека. Человек в результате осознает свои потребности и возможности, обусловленные его внутренним генетическим потенциалом, а также внешним потенциалом среды (постольку, поскольку образовательные модели есть отражение внешней среды) и готов разумно (в меру сформированности Разума) реализовывать актуализированный в первом периоде свой внутренний потенциал.

Поскольку образование человека здесь ориентировано от неосознанного поведения человека к осознанному и разумному, то внешняя образовательная среда здесь выполняет ведущую функцию и система целей реализуется в порядке: обучение-развитие-воспитание. Реализуется деятельностный подход. По мере обученности и осознания результатов обучения происходит развитие, а по мере осознания собственного развития как проявления внутреннего мира происходит формирование нравственного самосознания человека (если мы под воспитанием понимаем, прежде всего, формирование нравственных качеств личности. При этом внешняя среда должна отвечать всем

трем требованиям одновременно: обучая развивать и воспитывать. На уровне онтологии это означает: *организуя, наполняя энергией и устанавливая меру (в частности, формировать нравственные нормы жизни)*.

Первый период при условии завершения полного образовательного цикла заканчивается первичной **идентификацией человека в новом жизненном пространстве, включением человека в новое жизненное пространство**, характеризующийся **идентичностью образа жизни человека и нового пространства общественной жизни**.

В этот момент происходят два качественных изменения, связанные со сменой мест потребностей и возможностей. Если вначале первичны (и на уровне бессознательного с позиций человека) были потребности человека и они детерминировались возможностями среды, то теперь первичны (на уровне сознания человека) потребности среды и, которые (на уровне сознания) детерминируются возможностями человека. В результате человек становится самосознающей личностью, включающей самоидентификацию как осознаваемую способность к жизни в данной среде и социальную идентичность как возможность средствами среды развивать собственный жизненный процесс и жизненный процесс среды.

Более того, человек на основе собственного сознания и разума теперь сам определяет потребности общества. Но, поскольку сознание и разум обусловлены глубиной самосознания человека, то, очевидно, чем глубже у человека осознание себя и, соответственно, чем выше нравственный (напомним, нравственность есть природосообразность, а воспитанный человек – человек осознающий эту природосообразность и сознательно руководствующийся ею), тем глубже и точнее он способен осознать (опосредовать собственным опытом и знанием) потребности общества.

В соответствии с новыми качествами человека меняется ориентация жизненного процесса человека и среды. Человек становится первичным, он становится **преобразователем и созидателем внешней среды**. Причем такой среды, которая бы соответствовала его внутренней природе, его внутренним жизненным потребностям, способствовала продолжению и развитию жизни его самого и общества. А это означает, что первичными и востребованными в первую очередь становятся, образуя *фундамент жизни* нравственные качества жизни. Именно они должны лечь в основу дальнейшего развития общества посредством проявления внутреннего мира человека во всех

сферах его жизнедеятельности. Поэтому в системе образования взрослых, если она ориентирована на дальнейшее (опережающее, устойчивое, одним словом жизнеспособное) развитие общества, на первое место выходят воспитательные цели. И только на основе нравственных качеств человека (сегодня при наличии высоких технологий), человека можно развивать (его способности проявлять нравственный генетический потенциал). И уже только будучи достаточно развитым, человек становится обучаемым, и он сам сможет обучаться (современным высокотехнологичным приемам, способам, методам, технологиям жизнедеятельности).

Все это означает, что порядок целей образования взрослых меняется на противоположный: воспитание-развитие-обучение.

Воспитание предполагает формирование личностных качеств, а поскольку речь идет о взрослом человеке, то это формирование осуществляется на основе Разума.

Поэтому в первую очередь цели образования взрослого должны быть сориентированы на формирование качеств личности, соответствующих ступеням развития онтоантросоциогенеза, формируемых на основе разума человека. А именно, качеств личности **человека-созидателя, человека общественного, человека органичного.**

Жизненный процесс человека и общества, соответствующий каждой из названных трех ступеней онтоантросоциогенеза осуществляется (предполагает наличие) в рамках самостоятельной качественно определенной среды (жизненного пространства (см. выше описание логики онтоантросоциогенеза)). Поэтому с позиций образования речь должна идти в первую очередь о формировании нравственных (природосообразных) основ поведения (что, как известно, определяется содержанием воспитания и уровнем воспитанности) человека в каждой качественно новой среде, в которые человек, по мере образованности (воспитанности, развитости и обученности) может (способен) находиться или переходить из одного жизненного пространства в другое жизненное пространство и жить (было бы точнее сказать, осуществлять процесс жизнедеятельности, реализуя свой жизненный потенциал, поскольку существует еще сугубо социальный аспект), соответствуя главному критерию образованности – идентичности образа его жизни и жизненного пространства, ощущая себя счастливым (в частности, ощущая частью – подпространством жизни общества, а общество – ощущать и рассматривать как продолжение, дополнение и

пространство потенциальной осуществимости как реализации собственного жизненного потенциала).

Поэтому в системе образования взрослых на каждой ступени должна ставиться качественно определенная, отвечающая всем качествам человека соответствующей ступени его (человека) развития триединая образовательная цель, включающая воспитание, развитие, обучение. Причем первая является *фундаментальной (основополагающей)*, а две другие последовательно реализуются в рамках первой как «матрешка в матрешке».

Однако для того, чтобы выполнялся главный критерий достижения (реализованности) целей – критерий тождества (и счастья) организации (образа) жизни человека и (жизненного пространства – соответствующей организации, учреждения) общества, в соответствии с логикой онтоантросоциогенеза расположения ступеней и, соответственно, жизненных пространств цели должны:

во-первых, соответствовать «пространству ближайшей зоны развития жизни», т. е. следующему в соответствии с логикой онтоантросоциогенеза (по аналогии с зоной ближайшего развития Л. С. Выготского);

во-вторых, ставиться при условии реализованности целей предшествующей ступени развития, определяемой на основе выполнения критерия идентичности образов жизни и, соответственно, говоря традиционным языком, наличия и сформированности соответствующего жизненного опыта.

В зависимости от того, готовим ли мы человека-созидателя (технолога, организатора производства), готовим ли мы человека общественного (менеджера, организатора профессиональной сферы), готовим ли мы человека органичного (организатора жизни общества в целом, отношений общества с Природой, Вселенной) все три вида целей будут качественно меняться, двигаясь по пути развития. Опираясь на такую логику развития целей будет легко выполнено первое требование постановки целей. Но естественно возникает вопрос о реализации второго требования, которое в практической плоскости выражается в целесообразности и **готовности** конкретного человека к образованию, реализующему систему целей того или иного, но вполне определенного жизненного пространства.

В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе исходя из логики онтоантросоциогенеза легко понять, что **критерием готовности** к реализации, достижению целей (заметим, обучающий и

обучающийся вместе реализуют цели образования) образования является наличие у человека соответствующего жизненного опыта – опыта *проживания* в соответствующих – предшествующих данной ступени жизненных пространствах. Ибо только собственный опыт может быть осознан и использован далее для развития жизни, и именно собственный опыт формирует организацию внутреннего мира человека, обеспечивающую организационно, энергетически, в меру способностей его самореализацию личности в качественно новой среде, в качественно новом жизненном пространстве нового уровня развития единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Если к этому добавить жизненный опыт, связанный со временным характером, т. е. если мы сделаем акцент на онтологической стороне жизненного опыта, то изменение и развитие целей, точнее сказать качественные переходы в постановке образовательных целей должны соотноситься с возрастом человека. Однако, если мы возьмем субъективную и гносеологическую стороны за основу, т. е. особенности человека к адаптации, к развитию, к осознанию, разумности организации жизни и т. д., то указанное возрастное соотношение будет меняться во времени и определяться скоростью овладения опытом человека в жизненных пространствах. (Что в конечном итоге определяется внутренними качествами самого человека.)

Сказанное означает, что качественное преобразование целей образования в соответствии с возрастом должно базироваться на индивидуальном жизненном опыте как на фундаменте дальнейшего развития жизненного процесса и коррелироваться с уровнями онтоантросоциогенетического развития человека, которые требуют определенных индивидуальных качеств и которые в соответствии с требованиями, предъявляемыми должностными полномочиями и обязанностями должен обладать человек. При этом ясно, что общепринятый (социально принятый) возраст (в каком возрасте человек может занимать ту или иную должность) человек может «опережать» на основе собственных внутренних качеств (творческого потенциала и т. п.), сознания и разума. В то же время нельзя «умалывать» (приуменьшать значение или игнорировать) опыт. Его можно только накапливать, синтезировать, концентрировать в себе, ускоряя на его основе собственное совершенство.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что цели образования взрослых от целей образования детей (первичного образования) отличаются ориентацией, детерминацией жизненным опытом прожи-

вания, прежде всего, в разнокачественных жизненных пространствах (определяемых структурой онтоантросоциогенеза), индивидуальными качествами человека, характером жизненных пространств. При этом важно отметить, что в содержание жизненного опыта входит опыт проживания в предшествующих образовательных пространствах.

Более конкретная постановка целей детерминирована типом и социальным статусом личности. Цели *ранжируются* по типам личности и социальному статусу обучающихся. В частности, изменение целей коррелируется с уровнями развития сознания в структуре жизненного цикла человека и со ступенями социальной лестницы, которые соответствуют уровням развития сознания и, которые, в соответствии с требованиями развитости сознания, предъявляемыми должностными полномочиями и обязанностями, человек может занимать. (Кстати, человек может возраст опережающими темпами двигаться по социальной лестнице, но нельзя опережать собственное сознание и разум.)

При использовании понятия опыт, и имелся в виду в определенном смысле синтетический опыт, не разделяемый на индивидуальный и общественный. Если логика оборачивания того и другого совпадают, то сущность, содержание и, особенно, методы их по отношению к человеку различны. В то же время они симметричны по отношению к человеку и обществу.

И это не случайно. Они имеют один и тот же корень – Природу и их материальный базис, живут и развиваются по одним и тем же фундаментальным законам.

В то же время на уровне нравственных законов имеется различие в самом ядре в уровне обобщенности его содержания. Если ядро нравственных законов человека образует «мысль-смысл-ум», то ядро нравственных законов общества образует «сознание-любовь-разум».

Если индивидуальный опыт выступает в качестве генетического ядра развития человека, то общественный опыт выступает в качестве генерирующего ядра развития человека.

Все эти особенности должны учитываться при постановке целей образования, в результате чего происходит *дифференциация целей*: выделение материальных и духовно-нравственных, личных и общественных, генетических и генерирующих.

Кроме перечисленных *оснований моделирования системы целей* *небезынтересно рассмотреть процесс развития целей в поколенческом*

аспекте, когда на профессиональный и социальный опыт накладываются интегрированный индивидуальный опыт поколений родов, наций, этносов, народностей и т. д.

Если для постановки целей детерминантами выступают личности и общество, то цели, в свою очередь, выступают детерминантами организации образовательного пространства-процесса, в первую очередь его содержания, которое формируется с учетом всех присущих им характеристик.

### **3.4. Методологические ориентиры моделирования содержания образования взрослых в контексте современных глубинных тенденций развития образования и социально-экономических условий России**

#### **3.4.1. Философский аспект**

##### **3.4.1.1. Философский анализ современных тенденций развития научного знания**

Современное знание по мере его опосредования (человеком, обществом, информационной системой) превращается в продукт, проходящий все стадии общественного развития. Благодаря высоким коммуникативным технологиям знание становится общественным продуктом. И благодаря этому оно **деонтологизируется и разформализуется (теряет логическую стройность и форму)**. Осуществляется коллективное производство виртуального знания, которое, как верно отмечают философы нельзя назвать ни *истинным*, ни *ложным*. «Современный объект приобрел информационную структуру, которая в силу своей постоянной изменчивости не укладывается больше в категории ни истинности, ни ложности, но подчиняется богатству воображения субъекта, ассоциаций, фантазий и т. п. Информационно насыщенный объект потерял естественность, он оискусствляется, технизируется»<sup>133</sup>. Это знание искусственное, виртуальное, а, значит, не будучи «заземленным», может нанести вред человеку и обществу (подобно игральным автоматам). «Созданная субъектом искусственная сила информации *самостоятельно* (выделено мной –

---

<sup>133</sup> Петрова Г. И. Социальные коммуникации... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 182.



М. Б.) осуществляет серьезные трансформации, с одной стороны, в субъекте и в объекте, а с другой, – в их соотношении»<sup>134</sup>.

Поэтому должен быть поставлен и немедленно реализован вопрос о «заземленности» такого знания. Либо оно должно проверяться практикой, что может оказаться не безопасным для общества, либо оно должно найти иное основание.

Неудовлетворенность людей такого рода знаниями привела к новым методам его получения и выявлению основ такого знания. И это стало возможным, в частности, благодаря тем же коллективным формам производства виртуального знания. Как, говорят, всегда существует «две стороны медали» и массовое внедрение коллективного знания, *навязывание* этого знания каждому члену общества привело к его отторжению и к потребности выявления *сущностных основ* знания вообще, к потребности проникновения в сущность бытия, потребность в непосредственном не только созерцании, но и в ощущении этого бытия и овладении *коренными технологиями воспроизводства такого бытия*. Именно на основе таких потребностей и возникли практическая философия и методология как науки о практическом познании сущности и овладении методами развития и воссоздания такой же, а «не весть откуда взятой» сущности.

Актуальными стали **философия, идеология, методология**, которые и должны стать **фундаментом образования взрослых**, *реализуя, соответственно воспитательную, развивающую и обучающую функции в обратном порядке в сравнении с первичным периодом образования, ориентированного на вхождение в жизнь нового поколения. При этом анализируется ВСЕ КОМПОНЕНТЫ Природы, Человека и Общества, формировавшие формирующие индивидуальный опыт.*

Взрослый человек имеет жизненный опыт и именно этот опыт может и должен стать фундаментом и главным компонентом – ядром содержания качественного нового уровня образования, поскольку именно опыт позволяет проникнуть в тайны бытия, которое необходимо осознать, что не в состоянии сделать традиционное образование, занимающееся подготовкой к жизни нового поколения.

«Жизненный мир человека во всей его полноте, включающий как разумное, так и внерациональное, как обыденный опыт, так и универсалии культуры, является предпосылкой образования. Это та сфера действительности, которая существует как безусловная данность,

---

<sup>134</sup> Там же. С. 182.

непременная и непреложная, она расширяет горизонт проблематики образования и ставит перед ней новые задачи, меняет понимание природы как образовательного процесса, так и самого человека. Исключительно научное знание, зачастую утратившее представление о культурно-исторических реалиях, обыденном опыте человека и сориентированное на объекты сугубо научного познания, неспособно дать представление о жизненных проблемах человека, смысле его существования»<sup>135</sup>. Нетрудно понять, что речь идет о *жизненном образовательном пространстве*, включающем как внутренний мир человека, так и внешнюю среду, которые должны образовывать единое органическое целое.

Поэтому образование взрослого человека должно начинаться с осознания имеющегося опыта, с философского осмысления этого опыта. И в этой связи на первый план в системе образования взрослых выходит **философия**. При этом особое значение в процессе образования взрослых приобретает практическая философия, которая все интенсивнее распространяется и находит сторонников в кругах неформального образования взрослых.

Такой подход к образованию дает возможность формировать у обучающихся взрослых более **глубокие представления о жизни и более широкое и полное мировоззрение**. А «теория образования, включающая в себя представление о часто неформализуемой, но **бесконечно более богатой** (выделено мной – М. Б.) реальности, нежели понятийно-оформленный мир, открывает новые возможности для исследователя»<sup>136</sup>, в частности, для построения новых, более полноценных моделей образования.

**Средствами философии, раскрывающей единый смысл жизни Человека, Общества и Природы формируется более полное представление об организации и образе жизни, в частности, единой организации жизни Человека, Общества и Природы значимости достижения такого единства в реальной жизни на основе человеческого разума. А в процессе образования взрослого человека средствами философии уже на начальном этапе раскрывается смысл и сущность его дальнейшего образования и на этой основе перспектив развития жизненного процесса его и общества.**

---

<sup>135</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека и смысл образования в аспекте жизненности // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства: Сб. статей / Под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 170.

<sup>136</sup> Там же. С. 171.

Если образование ребенка начинается с предъявления наличной реальности, то **образование взрослого человека должно начинаться с основанного на уже имеющемся жизненном опыте философского осмысления наличной реальности и выявления на философском уровне жизненных проблем**, подлежащих дальнейшему осмыслению, осознанию и разрешению в процессе осуществления очередной ступени образования и охватывающей ее жизненных процессов единого пространства жизни Человека, Общества и Природы.

Если всмотреться в современные процессы образования более глубоко, то можно заметить, что в настоящее время происходит **системное изменение процесса познания среди взрослого населения**, которое, в сущности, нельзя назвать познанием как таковым. Речь идет уже не просто о познании как отражении мира на разных уровнях, а именно о **проникновении в сущность бытия Мира и изменением наличного бытия не на основе созерцания и виртуальных технологий, а на основе осмысления и осознания потаенного бытия** (к числу которых относится человеческий опыт, генетический потенциал и, так называемый, творческий потенциал человека (в соответствии с классификацией Б. Г. Ананьева) как индивида, личности, индивидуальности, субъекта деятельности). Более того, не просто познанного или понятого, а **пережитого, прожитого самим человеком**. Для чего используются самые разные способы, начиная от анализа собственного опыта, погружения и заканчивая практической философией и философским осмыслением жизненного пути, в первую очередь собственного.

Современное образование, как уже отмечалось характеризуется переходом от формального к неформальному, что приводит и к изменению в сущности процесса познания, а, именно **переходом от знания к пониманию, от внутреннего ощущения** (в частности, в процессе его многократного проживания, говорят еще, переживания) **опыта к целостному осознанному мироощущению**. Мироощущение становится фундаментом проникновения в **сущность бытия и в сущность единства бытия**.

В самом деле, ключом к пониманию является выяснение смысла. Не случайно говорят: «Счастье, когда тебя понимают». А счастье – это единство, основанное на слиянии дел, устремлений, замыслов, жизненного процесса истинный смысл которого только в одном – в продолжении жизни.

Смысл является также ключевым звеном в применении и развитии опыта. Посредством выяснения смысла раскрывается глубинная связь между прошлым и будущим, целесообразность и возможность переноса опыта из прошлого в будущее. Именно на уровне мыслей и смыслов осуществляется соединение, слияние прошлого, содержащегося в опыте, и будущего. И на этой основе строится прогноз будущего. Смысл выступает средством связи и одновременно направляющим стержнем переноса опыта. «...образование предполагает не просто знание, но и понимание. В результате понимания осуществляется субъективизация содержания получаемого человеком знания. Для понимания необходимо постичь смысл, который всегда сопрягается с личностью, ее естественными способностями воспринимать и усваивать некоторое знание, ее *предшествующим опытом, прочувствованными и осмысленными оценочными суждениями* (выделено мной – М. Б.) Знание фиксирует объективные стороны познаваемого предмета и явления, а понимание – субъективно-личностные аспекты его смысла. Человек не просто интериоризирует социальный опыт, он осваивает его, преломляя через свое индивидуальное сознание, формирует собственное понимание мира. Индивидуально-субъективные контексты постижения знания проявляются в процессе передачи смыслов культуры, воздействуя на них»<sup>137</sup>. Поэтому становится весьма важным осознание как можно более глубоких смыслов бытия, ибо чем глубже осознание смысла, раскрывающего сущность бытия, тем правильнее будет путь развития жизненного процесса. При этом, как видно, фундаментальную роль играет опыт. Поэтому становится понятным, как должны быть расставлены *акценты на разных ступенях образовательного процесса*. На первой ступени, когда человек впервые готовится к включению в социум делается акцент *на приобретение и осознание опыта*. На ступени образования взрослого человека приобретенный опыт используется в качестве *фундамента и средства осмысления тайн бытия и жизненной реальности и, уже на этой основе, развертывания жизненного процесса*.

Стремление к пониманию, мы бы сказали, нарождающейся сегодня качественно новой модели образования взрослых дополняется другими тенденциями, способные продолжать и развивать не только технологии понимания, но и получаемые посредством понимания результаты – смыслы и направления движения мысли и опыта.

---

<sup>137</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 177–178.

В качестве таковых обращают на себя внимание **трансляция, сетевой подход к познанию и проектирование** (См. например, Т. И. Симоненко). Однако опять же многие авторы этих идей не затрагивают глубин и не усматривают главного направления развития этих процессов. Когда речь идет о трансляции, то замечается трансляция лишь на коммуникативном уровне, осуществляемая с помощью информационных технологий. В то время как **сущность трансляции**, обеспечивающая качественное изменение жизни общества – это трансляция осознанной сущности потаенного бытия в практику реальной наличной жизни. И сетевой подход познания приобретает уже не только одноуровневый – плоскостной, а многоуровневый – **объемный характер**. И **проектирование** является не чем иным как продолжением такого подхода. При таком понимании проектирование становится *качественно* иным. А именно, если на основе стандартного подхода к познанию с использованием виртуальных технологий мы производим (в лучшем случае), то на основе осознания сущности бытия мы начинаем **воссоздавать, воспроизводить, исцелять (вместо лечить)**. Иными словами, от уничтожения (производства – от слова «изводить», что означает на Руси «портить», «уничтожать» и восстановления жизненного процесса, мы переходим к сохранению, поддержанию, развитию и опережающему воспроизводству (СМ. выше закон опережающего воспроизводства), от экологии как сохранения природы к опережающему воспроизводству (в целях потребления). При этом, разумеется, необходимо сохранять меру, прежде всего создавая благоприятные условия для собственного воспроизводства природы, ее природными силами. И без наличия **природной готовности (!!!)** не создавать новых виртуальных «объектов природы».

Если всмотреться еще глубже в происходящий процесс развития познания и развития жизни, то можно заметить, что развитие жизни все более происходит на основе и за счет слияния внутреннего и внешнего, прошлого и будущего посредством приобретенного наличного опыта посредством пребывания (и проживания) в глубинах бытия, а в более «поверхностном» варианте – осмысления, осознания, трансляции своего или чужого, индивидуального или коллективного опыта. А если продолжить философскую мысль дальше, то можно предположить, что идет перемещение организации жизни на качественно новые (более тонкие, не случайно возникают все более высокие технологии) уровни единой организации жизни, где все более сближаются внутреннее и внешнее, прошлое и будущее. И, может быть,

удастся остановить время?! И гипотетически это возможно, по крайней мере в плане продолжения жизни Человека на Земле.

В самом деле, уже известно, что человек – стабилизатор жизни на Земле и он может принимать энергию из космоса, настраивая при этом на прием свой организм сознательно. Это означает, что человечество может регулировать прием энергии из космоса и затем использовать ее в интересах не производства и уничтожения путем переработки живого, а ускорения жизни и увеличения ее объемов на Земле. Будет решена проблема ресурсов. А если не только на уровне биологии, а и сознания слиться с Природой и Вселенной, то тогда и жизнь человека будет вечной, ибо человек научится воспроизводить самого себя не только на генетическом уровне, как это делает Природа, а точнее, Вселенная, но и на уровне клетки человеческого тела.

Осмысление и осознание всех этих аспектов жизни должно стать содержанием образования.

Однако для взрослого человека мало осмыслить и осознать опыт. В процессе образования человеку необходимо освоить соответствующие механизмы оборачивания опыта.

### 3.4.1.2. Внутренние механизмы оборачивания жизненного капитала человека

«Известно, что мозг обеспечивает моделирование окружающего мира с помощью работы миллиардов нервных клеток – нейронов. Нейрон состоит из тела клетки, коротких древовидных отростков (дендритов), по которым *в клетки поступают импульсы* (выделено мной – М. Б.), и длинного отростка (аксона), по которому информация (лучше сказать: «*импульс*» – замечание мое, М. Б.) идет от клетки. Совместная, слаженная работа нейронов и позволяет осуществлять *построение моделей* (образов пространств – замечание мое, М. Б.) внешнего мира и *регуляцию поведения*» (алгоритмы процессов – замечание мое, М. Б.)<sup>138</sup>. Иными словами, **мозг человека мир воспринимает одновременно как пространство и как процесс.**

«Здесь необходимо подчеркнуть, что те информационные процессы, которые осуществляются на основе работы нервных клеток и которые носят название психических, самым тесным образом связаны с биоинформационными процессами в обычных соматических клет-

---

<sup>138</sup> Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: СП «Соваминко», 1989. – С. 20.

ках, иначе говоря, с информационной службой обычных клеток»<sup>139</sup>. Отсюда ясно, что информационные процессы нервных клеток взаимодействуют с информационными процессами обычных клеток. Но как? На этот вопрос получаем ответ из дальнейшего текста.

«Современные данные об информационной службе живых клеток позволяет сделать вывод о том, что *служба эта объективируется (т. е. преобразовывается в устойчивые организованные структуры, воспринимаемые как самостоятельные объекты* – замечание мое, М. Б.) - *в определенных химических структурах* (выделено мной – М. Б.) и включает в себя три компонента: а) исходную, наследственную информацию, которая кодируется в молекулах дезоксирибонуклеиновой кислоты (ДНК), б) транспорт этой информации, осуществляемый рибонуклеиновой кислотой (РНК), и в) воплощение этой информации с помощью белковых структур»<sup>140</sup>.

Из сказанного напрашивается вывод о том, что внутренний мир человека, включающий семь разнокачественных процессов, на всех уровнях принимает участие в накоплении, переработке, оборачивании и проявлении жизненного опыта человека. А это означает, что философский компонент содержания должен учитывать:

- генетический опыт жизни;
- биоэнергетический опыт жизни;
- биохимический опыт жизни;
- биологический опыт жизни;
- физиологический опыт жизни;
- психический опыт жизни;
- психологический опыт жизни.

Главное назначение этой иерархически упорядоченной совокупности процессов – преобразование поступающей в нервную систему информации сначала в психические процессы и затем, как видно будет из дальнейших высказываний тех же авторов, в образы сознания. Задача философии – выделить во всей этой информации компоненту, необходимую для дальнейшего продолжения образования, развития и накопления жизненного опыта, который имеет смысл рассматривать как **жизненный капитал**.

Более того, можно утверждать, что речь может идти не только об иерархической организации процессов, а об организованных качественно определенных системах, регулируемых каждая из определенного

---

<sup>139</sup> Там же. С. 20.

<sup>140</sup> Там же. С. 21.

центра – органа, в совокупности образующих единую организацию – органическую целостность – человеческий организм. Ученые, следуя традиционной функциональной трактовке при этом выделяют в такой системе орган и функции. Однако речь идет о единой организации с центральным органом. «...понятие «орган» в системе иглоукалывания является понятием не узкоанатомическим, а широким и функциональным. Именно такое системное *понимание органа как совокупности элементов энергетической структуры* (выделено мной – М. Б.) оказывается основой лечения иглоукалыванием различных заболеваний.

Например, орган «сердце», согласно точке зрения иглоукалывателей, – это система, обеспечивающая не только функцию кровообращения, но и некоторые очень важные компоненты психической деятельности человека. «Селезенка» – это система, обеспечивающая все процессы восприятия и переработки в организме пищи. «Почки» – это не только система мочеобразования и мочевыведения, но и все железы внутренней секреции. «Легкие» – это система дыхания, в том числе кожа. «Печень» – система обеспечения обменных процессов с их центральной и вегетативной регуляцией.

Эти функциональные системы (органы) не только включают в себя многие анатомические подразделения, но и определенным образом функционально (*энергетически*) **связаны между собой** (выделено мной – М. Б.), оказывают влияние друг на друга. Существует два вида таких воздействий: возбуждающие и тормозящие. Так, например, система печени испытывает возбуждающее воздействие со стороны почек, сама вызывает возбуждение в системе сердца, тормозит функционирование селезенки, а сама испытывает тормозящее воздействие со стороны легких»<sup>141</sup>.

Обобщая изложенное и различные учения, можно выделить семь энергетически самостоятельных систем:

- Нервная система (с генетическим центром);
- Гормональная система (с центром в чакрах);
- Кровеносная система (с центром – сердце);
- Пищеварительная система (с центром в селезенке);
- Регуляции обменных процессов (с центром в печени);
- Регуляции образов (с центром в правом полушарии мозга);

---

<sup>141</sup> Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология... – М.: СП «Соваминко», 1989. – С. 45–46.



Регуляция предметных действий (с центром в левом полушарии мозга).

Каждая из подсистем образует самостоятельное качественно определенное подпространство человеческого организма.

Каждое из подпространств обладает собственной организацией, отличающейся от других и, значит, собственной качественно определенной основой – **материей, энергией, мерой**, в процессе функционирования – собственными качественно определенными **явлениями (проявлениями), информацией, размерами** и имеет собственный **настрой**, обеспечивающий взаимодействие с другими подсистемами организма.

Совокупность приведенных характеристик, поскольку они описывают пространство, можно считать категориями, а поскольку они описывают процесс, можно считать законами. А в силу того, что они являются первичными – субстанциальными, поскольку описывают сущность, содержание и структуру, то их можно считать **фундаментальными категориями и законами жизнедеятельности систем внутреннего мира человека, регулирующими механизмы внутреннего мира человека, принимающие участие в оборачивании жизненного опыта**.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что механизмом проявления генетического потенциала является иерархическая организация процессов внутреннего мира человека. Генетическая структурированная энергия в мозг человека попадает и преобразуется в образы сознания, проходя через биохимические, биологические, физиологические и психические процессы.

Информация из внешнего мира транспортируется в мозг из внешнего мира таким же образом, как и из генетических структур. «Анализ показывает, что эти три компонента информационной службы характерны и для работы нервной клетки – нейрона. В этом случае тоже есть три составные части – информация исходная, транспорт информации и воплощение информации. Различие состоит в том, что исходная информация в работе нервных клеток, например, обслуживающих зрение, поступает не из генетических структур, а из внешнего мира. Что касается двух других компонентов информационного процесса, то есть основания думать, что компоненты эти обеспечиваются теми же структурами, что и в клетках соматических: транспорт информации по нервному волокну происходит с помощью РНК,

полученная нервной клеткой информация фиксируется в белковых структурах.

Эта общность контуров информационных систем соматической и нервной клеток свидетельствует о том, что психика не привнесена в живые системы извне, а является специализацией и модификацией информационных систем, изначально характерных для жизни. (*А именно, генетических организаций* – замечание мое, М. Б.) Общность такого рода натолкнула исследователей на мысль искать субстрат и природу психики в химических соединениях. Однако совокупность современных исследований по дистанционной передаче информации (см. главу о биоинформационном контакте «человек-растение») свидетельствуют о том, что молекулы представляют собой лишь структуры, на основе которых разыгрываются тончайшие биофизические процессы, участвующие в обеспечении психических процессов»<sup>142</sup>. Иными словами молекулы лишь часть механизма передачи генетической информации. И, продолжая мысль об изначальности информации, «изначально характерной для жизни», «спецификацией и модификацией» которой и является психика, можно утверждать, что таковой является *генетическая организация, обладающая генетическим генерирующим (энергетическим) потенциалом, который и определяет сущность психики и всех других процессов пространства внутреннего мира человека.*

Из приведенного описания видно, что **иерархическая организация уровней внутреннего мира человека сориентирована на проявление его (человека) генетического потенциала.** Иными словами именно *специфическая организация уровней (биоэнергетического, биохимического и т. д.) обеспечивает проявление и материализацию генетического потенциала человека.* А далее можно предположить, что и энергетические системы соответствующих органов сориентированы таким же образом, ибо именно они обеспечивают реализацию соответствующих уровней. (*Нервная система реализует (проявляет) генетический уровень, гормональная – биоэнергетический уровень и т. д.)*

На уровне теории *описать механизм проявления генетической организации на уровень образов и алгоритмов сознания и деятельности можно посредством организованной в соответствии с организацией механизма совокупности характеристик, которые в силу двойственности восприятия мира мозгом выступают одновременно*

---

<sup>142</sup> Дубров А.П., Пушкин В.Н. Параспихология... – М.: СП «Соваминко», 1989. – С. 21.

*в качестве категорий (характеризующих модели мира, отражающие пространства) и законов (характеризующих алгоритмы поведения, отражающие процессы). В ИДЕАЛЕ ЧЕЛОВЕК ДОЛЖЕН ОСОЗНАТЬ, ЧТО*

Нравственность – природосообразность как порождаемость образов сознания генетическими образами.

Совость – передаваемость генетического потенциала на уровень сознания.

Память – запечатление (запоминание) в генетическом образе образа жизни пространства Вселенной и всех ее подпространств.

Настрой – определенная организация всей совокупности процессов, обеспечивающая рождение образов.

Воображение – создание в сознании (в мозгу) образов, порождаемых генетическими организациями (образами).

Воля – нравственное, гармоничное взаимодействие (любовь, взаимодействие генетических образов и образов сознания).

Характер – родовое органическое соответствие генетических образов и образов сознания.

Поскольку совокупность характеристик описывает пространство, то их можно рассматривать как категории, а поскольку описывают процесс, считать законами. А поскольку в основе лежит категория и, соответственно, закон нравственности, то их целесообразно рассматривать как **нравственные категории и законы**, или, что – то же, **категории и законы нравственности**.

*Обучающийся должен осознавать и понимать назначение всех процессов внутреннего мира, их роль в общественной жизни, в каждом процессе жизни общества (политическом, идеологическом и др.). При этом, в идеале, уметь устанавливать связь внутренних и внешних процессов.*

Такое осознание возможно на основе фундаментальных категорий и законов. В силу **соответствия иерархической организации жизни человека и общества становится очевидным функциональное назначение соответствующих уровней организации общественной жизни.**

Раскроем функции каждого уровня на трех языках-интерпретациях: языке «**жизненных энергий пространств-процессов**», языке «**методологии как организации жизни**» (в форме проявления, структурирования, соединения, созидания, дополнения и т. п.) языке «**технологии как создания образов жизни**».

**Политический (поли-тич-еский)** уровень подобен нервной системе и обеспечивает проводку энергии от источника в форме *энергоинформационных пульсаций*.

На языке *методологии генетической организации жизни*: политический уровень **проявляет генетический потенциал**.

На языке *технологии организации жизни*: политический уровень *проявляет* внутренние истинные потребности в форме *ощущений* (энергии и информации).

**Идеологический (от слов «иду» и «логика»)** уровень обеспечивает организацию энергоинформационных пульсаций, создавая организованную основу представлений в форме неосознанных образов и алгоритмов деятельности в мышлении, сознании как средство реализации образов, предъявляя на социальном уровне это в форме целей и программ жизнедеятельности.

На языке *методологии генетической организации жизни*: идеологический уровень **структурирует генетический потенциал в форме энергетических организаций, ориентированных в направлении реализации представлений, задавая соответствующую логику их реализации**.

На языке *технологии организации жизни*: идеологический уровень обеспечивает *осмысление (структурирование) ощущений*, отражающих внутренние истинные потребности в *форме мысленных представлений*.

**Научный** уровень обеспечивает осознание мысленных представлений и формирует образы сознания, предъявляя на социальном уровне их в форме целей и программ жизнедеятельности.

На языке *методологии генетической организации жизни*: научный уровень **наполняет генетически обусловленные энергетические организации (проявленный и организованный генетический потенциал) опытом (памятью) прошлого**, преимущественно социального опыта индивидуального, в форме энергетически организованных пространств жизни прошлого, представленного *в форме научного знания ориентируя* в направлении реализации сегодняшних энергетических организаций и задавая им логику проявления (синергии), соответствующую сформированной на идеологическом уровне логике реализации сегодняшних энергетических организаций.

На языке *технологии организации жизни*: уровень обеспечивает осознание (наполнение научным знанием) мысленных представлений.

**Образовательный** уровень формирует и ориентирует в будущее единое осознанное на уровне научного знания структурированное **пространство прошлого и настоящего** (образов жизни), являющееся *основой организации* жизненного пространства **будущего**.

На языке *методологии* генетической организации жизни: образовательный уровень **соединяет** (проявленные, *организованные* и **наполненные** научным знанием генетически обусловленные энергетические организации – пространства жизни прошлого и настоящего в форме научных знаний в форме энергетически и информационно организованных информационных моделей, являющихся **генетически генерирующими ядрами будущего, ориентируя их в направлении будущей** реализации сегодняшних энергетических организаций и задавая им (*ядрам*) *логику проявления* (синергии), соответствующую, сформированной на идеологическом уровне и осознанной на уровне современной науки логике.

На языке *технологии* организации жизни: уровень обеспечивает осознание (наполнение научным знанием) мысленных представлений в форме образов сознания.

Уровень **искусства** (от слова «искус») в соответствии с **желанием** (основанном на проявленном, организованном, наполненном знанием и соединенным с настоящим, генетически обусловленном энергетическом потенциале) и имеющимися возможностями (основанными на сформированных научных образах) в новой среде **создает (организует и формирует)** *энергетическое пространство жизни, обеспечивающее проявление и развертывание энергоинформационного ядра*.

На языке *методологии* генетической организации жизни: искусство **создает (организует и формирует)** *в новой среде информационное пространство, обеспечивающее проявление генетических генерирующих (энергетически и информационно организованных информационных моделей) будущем в новом жизненном пространстве*.

На уровне *технологии*: искусство создает образ будущего пространства жизни генетического генерирующего ядра – пространство реализации образа сознания.

Уровень **культуры** (от слова «культ») в соответствии с **культурой в обществе** (основанной на проявленном, организованном, наполненном знанием и соединенным с настоящим, генетически обусловленном генетическом генерирующем ядре) и имеющимися возможностями (основанными на созданных средствами искусства

научных образах) посредством культурных технологий (реализующих цель и алгоритм будущей жизни) в новой среде **материализует** созданное энергетическое (проявление генетического генерирующего ядра) *пространство жизни*, которое должно явиться дополнением и расширением пространства прошлого и настоящего.

На языке *методологии* генетической организации жизни: культура **материализует** информационное пространство (обеспечивающее проявление *генетических генерирующих информационных моделей*) **в форме реального пространства жизни как совокупности организованных жизненных процессов.**

На уровне *технологии*: культура посредством культурных технологий создает реальный (предметный) образ нового пространства жизни, обеспечивающий проявление генетического генерирующего ядра – образа сознания.

Уровень **созидания** обеспечивает расширение жизненного пространства и генетического потенциала посредством дополнения их вновь построенным жизненным пространством и сформированным генетическим генерирующим потенциалом пространства.

На уровне *методологии* **создается** расширение и углубление (в генетическую организацию) организации жизненного пространства и генетического потенциала (генофонда).

На уровне *технологии* **создается** более емкий и более организованный (соответствующий единой организации жизни Природы, Человека и Общества) образ жизни.

Аналогичное описание пространства общественной жизни трудно дать с позиций нравственных категорий и законов.

Полученное описание есть наиболее **полная органическая характеристика организации пространства жизни** как совокупности иерархически упорядоченных (организованных) процессов, которая образует ядро содержания образования, раскрывающего механизмы проявления генетического потенциала.

### **3.4.1.3. Философское понимание степени совершенства человека**

С учетом вышеизложенного можно дать определение разного уровня совершенства.

**Совершенный человек** – человек органичный, обладающий способностью проникать в потаенное бытие (находящееся за пределами сознания и разума) человека, общества, природы, осознать его (потаенное бытие) и разумно переводить его в бытие наличное, продолжая и развивая единый жизненный процесс человека, общества и природы.

В определении философскую категорию «потаенное бытие» можно заменить на категорию «сущность». Тогда можно говорить о проявлении сущности и, соответственно о **зрелом человеке**. *Потаенное бытие от сущности отличается, на мой взгляд, потенциальной осуществимостью, т. е. оно уже зародилось, но еще не обладает сущностью, способной к воспроизводству жизненного процесса на основе и посредством проявления сущности. Иными словами, речь идет о тайнах, находящихся за пределами генетической организации жизни.*

**Взрослый человек** – человек сознательный (индивидуальность), способный осознать своей образ жизни и свой собственный внутренний мир.

**Зрелый человек** – человек разумный (субъект деятельности), способный развивать узловую меру жизни – гармонично развивать жизненный процесс в пространстве процессов общественной жизни.

И. С. Кон пишет о зрелой личности. «Зрелая личность – это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать мир и себя»<sup>143</sup>.

**Мудрый человек** – человек созидающий.

**Совершенномудрый человек** – человек общественный.

Приведенные определения благодаря раскрытию структуры онтоантросоциогенеза являются методологическими, ибо они перекидывают мостик от философской трактовки бытия к **конкретным** технологиям познания и развития его, превращая потаенное в наличное, реальное, предметное, наконец, **идеальное в форме которого выступает потаенное бытие, сущность в наличное материальное бытие.**

Заложенный смысл в определениях, основанных на проявлении и развитии генетического потенциала согласуется с концепциями, в

---

<sup>143</sup> Кон И. С.. Социология личности. – М.: Изд-во политической литературы, 1967. – С. 181.

которых человек рассматривается как микрокосм, реализующий идеи макрокосма.

«В процессе образования формируется личность, опосредующая и содержащая в себе социальные идеалы, культуру человечества в целом, которая в свою очередь является средством образования человека и образующим обществом принципом. На этом строится широко распространенная образовательная концепция, основанная на рассмотрении человека как микрокосма, в котором раскрывается Универсум социума»<sup>144</sup>.

Однако дать определение для использования его на практике не достаточно. Необходимы критерии совершенства, зрелости и критерий распознавания взрослого человека.

В концепциях образования, связывающих микрокосм человека с Универсумом «в качестве образовательного критерия полагается **мера обнаружения** (выделено мной – М. Б.) универсально-человеческого содержания в личном бытии»<sup>145</sup>. Однако обнаружения мало, необходимо проявление, превращение из неявного в явное, причем не только в личном, но и в общественном бытии посредством личного бытия. Кроме того необходимо указать, как это происходит. Поэтому в *более широком понимании критерием совершенства* может служить **мера разумного** проявления *осознанных* тайн бытия. *Критерием зрелости* может служить **мера разумного** проявления *осознанной сущности* (бывают сущности первого, второго и т. д. порядка) материального и духовного мира (Человека, Общества, Природы).

Поскольку, как известно, о степени зрелости человека судят по его поступкам, то, очевидно, что в наиболее полном варианте имеет смысл использовать **критерий распознавания взрослого человека**, основанный на сопоставлении организации жизни и образов жизни человека и общества и указывающий на степень их совпадения (соответствия, тождества, гармонии) в основе которого (сопоставления) лежит **мера проявления универсально-общественного бытия**, в частности, **мера проявления сущности жизни общества**.

*Образно процесс образования можно представить в форме восьмерки*, образованной из внутреннего и внешнего колец расширяющихся от уровня к уровню по мере углубления и приближения к сущности единой организации жизни Человека, Общества и Природы и проявления этой сущности в форме уровней развития жизни Чело-

---

<sup>144</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 175.

<sup>145</sup> Там же. С. 175.



века, Общества и Природы в едином жизнеспособном Земном организме. «Следовательно, образование представляет собой движение духа из инобытия к личностному бытию и обратно (выделено мной – М. Б.). На каждом круге этого вращения происходит изменение, взаимообогащение устоявшегося выверенного жизнью мира общественных ценностей, знаний и норм и менее константной, образовательно устремленной, открытой новациям человеческой субъективности. Поэтому исследование проблемы образования предполагает рассмотрение движения человека к всеобщему знанию и опыту в единстве с процессом субъективизации всеобщего в уникально-единичном, личностном выражении»<sup>146</sup>.

По мнению М. Шелера «образование – это отчеканенная форма, образ совокупного человеческого бытия»<sup>147</sup>.

Все сказанное говорит о том, что для взрослого человека и, значит, для его образования философия жизни (а не просто «софистика» на уровне «фило»-логии) выходит на первое место и становится **фундаментом дальнейшего его развития и, значит, фундаментом образования. Человек взрослый** может служить **ориентиром** всех видов образования на протяжении всей жизни. При этом важно заметить, что для систем образования взрослого человека актуальной становится и проблема качественного изменения самой философии.

Однако для развития жизни одного фундамента мало. Развитие всегда имеет определенное направление. ***А это означает, что необходимо знать, понимать и уметь реализовать это направление. Направление развития на уровне сознания определяется идеологией***, представляющей собой последовательность идей, ведущих *от личного бытия к идеальному*, в качестве которого, как можно сделать вывод из только что проведенного анализа, все отчетливее, все настойчивее, все требовательнее с позиций наличной (не удовлетворяющей человека) жизни выступает потаенное бытие. А, поскольку путь к такому бытию определяется личным нравственным (от слова «нравится, ложится на душу, гармонирует с внутренним миром») опытом, то и идеология приобретает именно такой окрас – окрас нравственности, основанной на индивидуальном опыте, который все более, как видно из тенденций развития образования и жизни общества в целом, становится общественным, в частности, в силу того же

---

<sup>146</sup> Там же. С. 177.

<sup>147</sup> Шелер М. Формы знания и образования // Избр. произв. М., 1994.

сетевого подхода в образовании и жизни. **Все это должен осознать человек в процессе осознания своего собственного опыта.**

К этому можно добавить тот факт, что «любое взаимодействие личности и общества потенциально образовательно, но на деле по-настоящему оказывают влияние только те из них, которые становятся *значимыми* (выделено мной – М. Б.) для личности»<sup>148</sup>. При этом, главным инструментом избирательности является *смысл жизни*, основанный на постижении глубин жизни посредством жизненного опыта, который служит эталоном в процессе оценки значимости того или иного общественного явления, его смыслового значения для установления связи прошлого с будущим и, в конечном итоге, для продолжения жизненного процесса личности в условиях данного жизненного пространства. **В этой связи становится актуальной проблема выяснения философского смысла жизни и сущности образования взрослого человека.**

#### **3.4.1.4. Философский смысл процесса образования взрослых. Философский смысл жизни как ядро философского содержания образования взрослого человека. Состав и структура философского компонента содержания непрерывного образования**

Чтобы выяснить смысл процесса, обратимся к приведенному выше общему понятию процесса образования и логике онтоантросоциогенеза. На этой основе можно дать следующие определения.

**Образование взрослого** – непрерывный процесс развития генетически обусловленного образа жизни человека посредством осознания и развития жизненного опыта.

В *сущностном* плане процесс образования взрослого человека – это процесс *оборачивания жизненного личного и общественного опыта* и использования его в качестве фундамента развертывания генетического потенциала. А тогда философский смысл жизни заключается в бесконечном продолжении жизни через каждое действие, поступок, поведение, стиль жизни, образ жизни в логике процесса онтоантросоциогенеза на основе фундаментальных и нравственных законов развития и организации жизни.

В *содержательном* плане процесс образования есть процесс развития жизненного **опыта** человека в условиях внешнего **жизнен-**

---

<sup>148</sup> Гучинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. М., 2000. С. 9.

**ного пространства с целью формирования нового образа жизни,** обеспечивающего обусловленное одновременно внутренними и внешними потребностями поведение человека.

Для понимания сущности учебного процесса в системе непрерывного образования необходимо выяснить также, что означает непрерывность в данном словосочетании, о непрерывности чего идет речь.

*Речь идет об обеспечении условий непрерывного развития опыта и образа жизни в соответствии с индивидуальными и общественными потребностями.* Именно образа, потому что образ, имеющийся в сознании человека, определяет его поведение. При этом термин «образ» употребляется в самом широком смысле, в частности, это может быть образ жизни человека-разумного, человека-созидателя, человека общественного, человека органичного, реализующего философский смысл жизни.

Процесс непрерывного развития образа жизни с одной стороны, обеспечивается жизненным опытом человека, а с другой – внешним жизненным пространством образования. Поэтому для выяснения сущности непрерывного образовательного процесса необходимо рассмотреть внутренние процессы развития человека и их влияние на формирование образа, внешние информационные процессы системы образования, установить характер их взаимодействия и их результирующее влияние на образ.

Что означает развивать? И что развивать? Чтобы это понять, рассмотрим что из себя представляет **процесс развития опыта.**

Сначала обратимся к термину «развитие опыта». Очевидно, процесс должен развиваться. Развиваться, как клубок, в виде непрерывно идущих друг за другом витков. Должны проявляться внутренние возможности человека, заложенные в генетическом потенциале, несущем генетическую наследственную память, которая, в свою очередь, проявляется как совокупность заложенных в человеке творческих возможностей.

Таким образом, можно сказать, что в процессе непрерывного образования должно быть *обеспечено непрерывное развертывание творческого потенциала и опыта человека как проявление генетического потенциала в новых социальных условиях. По сути идет речь о переносе опыта посредством разума человека в новые условия, т. е., по сути, развития и накопления жизненного опыта и повышения на этой основе социального статуса.* А, поскольку сознание проявляется

*через систему образов жизни, то жизнь в образовательном пространстве должна быть ориентирована на проявление и развитие уже имеющегося образа жизни как реализацию философского смысла жизни в соответствии с фундаментальными и нравственными законами развития и организации жизни.*

И, может быть, этого достаточно? До определенного момента исторического развития общества это было действительно так. А именно до тех пор, пока скорость воспроизводства технологий была меньше скорости воспроизводства человека. При этом фундаментальные основы и технологии жизни человека в социальной сфере передавались через генетическую память предков. И это было особенно эффективно, когда один и тот же способ производства сохранялся на протяжении нескольких поколений.

Но, как отмечалось уже выше, все изменилось, когда частота социального времени стала превышать частоту биологического времени (авторы книги «Мертвая вода» подобное соотношение называют законом времени). В настоящее время при жизни одного поколения технологии обновляются несколько раз. Период обновления научно-технических знаний равен пяти годам, а в некоторых отраслях и меньше.

Обновление технологий требует нового поведения человека в профессиональной сфере. А это означает, что необходима смена образа в его сознании и смена образа жизни.

*В этих условиях изменение может происходить только за счет внешних энергоинформационных процессов, а генетический потенциал и опыт при отсутствии должной модели может оказаться не использован и, вступив в противоречие, может оказать отрицательный эффект не только на результат подготовки, но и на человека.*

***В этой связи на первый план выступает проблема наложения нового информационного процесса нового опыта и нового образа жизни на имеющийся генетический потенциал и индивидуальный опыт личности.***

Первый естественный вопрос, который возникает, – это вопрос возможности подобного наложения. Принципиально он снимается тем, что, как отмечалось выше, любое техническое изобретение имеет прообраз. А если эту мысль продолжить и применить ко всем изобретениям в области техники и науки, то окажется, что у всех у них один и тот же корень, что у человеческого генетического опыта – природа

и опыт поведения в ней, а в конечном итоге – сам человек. Ибо все произведено человеком. А жизненные пути разных людей и даже живущих в разное обозримое время, если не тождественны, то *подобны*. В силу этого можно утверждать, что и новое будет подобно старому, а, значит, и соотносимо с ним.

Этот же вывод может быть сделан и на основе закона повторения филогенеза в онтогенезе, а также на основе всеобщности принципа подобия.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что не только для *соотнесения внутренних процессов друг с другом, внутренних и внешних процессов в условиях непрерывного образования, но и для соотнесения обучающих и образовательных моделей можно воспользоваться принципами подобия, гармонии, а в идеале – Золотого сечения (Золотой пропорции)*. С одной стороны, они отражают объективную структуру и законы развития процессов, а с другой – способны обеспечить необходимое структурирование внешних энергоинформационных процессов жизненного пространства.

В более глубоком понимании процесса развития опыта речь может идти о формировании средствами образования осознаваемого генетического ядра опыта, которое, сформировавшись в рамках имеющегося опыта, станет *ген-ядром опыта будущей жизни*.

Однако возникает вопрос о *степени и механизмах взаимного влияния внутренних и внешних процессов*. Не только внешние процессы оказывают влияние на развитие *всех* внутренних процессов и наоборот, но и модели взаимодействуют друг с другом (ибо они есть опредмеченные мыслеформы). В случае достаточного тождества моделей на уровне их восприятия за счет основанного на законах подобия, Золотого сечения (Золотой пропорции), гармонии соответствия образов, имеющегося и нового опыта произойдет *синергетический (или кооперативный) эффект*, обеспечивающий переход процесса в новое качество – качественно новый уровень развития образовательного процесса, на новый уровень его организации и самоорганизации. Поэтому можно считать, что синергетический эффект, создаваемый за счет гармонии внутренних генетически обусловленных и внешних энергоинформационных процессов жизнедеятельности в реальном жизненном пространстве, в результате которого происходит перенос генетически обусловленного опыта в новые условия, в условия новой модели образования, а процессов *проявления внутреннего мира на новый уровень*, является сущностной характеристикой, обеспечивающей

непрерывность развития образовательных моделей целостного процесса непрерывного образования.

На уровне образовательного процесса синергетический эффект есть необходимое условие перехода от одной образовательной модели к другой и необходимое условие перевода результатов обучения на качественно новый уровень.

На уровне взаимодействия структур разнокачественных моделей, синергетический эффект может рассматриваться в качестве главного механизма обеспечения непрерывности процесса образования.

В то же время эти процессы представляют собой последовательность образов, знания, способов деятельности, наконец, образа жизни. Вновь формируемые феномены опираются на уже сформированные, которые теперь выступают в качестве *средства* формирования новых компонентов развивающегося образа жизни. А это означает, что здесь имеет место не просто непрерывная связь этих феноменов (в частности качеств личности), а непрерывность процесса их развития, как во внутреннем, так и во внешнем плане, которая есть проявление в системе непрерывного образования (по крайней мере, в рамках предлагаемой модели) *закона оборачивания жизни*, который применительно к образовательному процессу целесообразно *рассматривать как закон оборачивания жизненного опыта и образа жизни на основе и посредством синергетического эффекта*.

На основе этого закона в системе непрерывного образования должно обеспечиваться не только взаимодействие образовательных пространств и взаимодействие образов жизни в них, но и взаимодействие организации (образов) пространств и образов жизни, находящихся в них субъектов. Иными словами, этот закон является регулятором отношений компонентов как внутри отдельных процессов, так и отношений между компонентами, относящимися к разным процессам и подпространствам единого образовательного пространства. При этом на объем и характер компонентов также не накладывается ограничений.

Сказанное означает, что закон оборачивания жизненного процесса, включающий в себя в качестве механизма взаимодействия ведущих компонентов (жизненного опыта и образа жизни) прошлого и будущего синергетический эффект, можно считать **сущностью образовательного процесса в системе образования взрослых, реализуемой в форме непрерывной последовательности развивающихся**

**ся образов жизни на пути ступенчатого восхождения к бесконечной жизни.**

В свою очередь, результат синергетического эффекта обеспечивает продолжение жизни, накопление жизненного опыта и, соответственно, продолжения и развития жизненного процесса, т. е. самой жизни. А именно **в продолжении жизни и заключается смысл жизни человека.** А, значит в философском осмыслении и осознании (философы сказали бы: «отражение в сознании человека») сущностных механизмов продолжения жизни и заключается **философский смысл жизни, на выяснение которого и должны быть сориентированы воспитательные цели образования взрослого человека и которое должно образовывать ядро философского содержания образования взрослого человека.**

Такой вывод становится очевидным, если обратиться к толкованию слова «философия» культурологами, которые пишут, что «философия есть осмысливающее мышление»<sup>149</sup>

Смысл жизни приобретает реальные очертания, становится реалистичным, реализуемым с позиций личности, если он основывается на индивидуальном опыте, точнее сказать, включает в себя с одной стороны жизненный опыт человека, а с другой – связывает этот опыт с существующей вне человека жизненной реальностью. Это означает, что должна существовать система форм связывающая внутренний опыт и внешнюю жизненную реальность. Иными словами **механизм** связи внутреннего и внешнего, который может быть использован в рамках «философии проявления, накопления и развертывания жизненного опыта», точнее сказать **накопления жизненного капитала в процессе образования.** Из логики процесса онтоантросоциогенеза легко строится последовательность:

**ощущение – осмысление – осознание – озвучивание – опосредование – опредмечивание – объективирование.**

Эта последовательность может выступать в форме алгоритма и может быть ориентирована «снаружи-внутри» – и тогда результатом ее будет *мировоззренческий образ*. И она может быть ориентирована «изнутри-наружу» – и тогда результатом ее будет *пространство – образ реальной жизни во внутреннем мире (заметим, не только в сознании) человека.*

---

<sup>149</sup> См. Словарь по культурологии / Под ред. И. Ф. Кефели, В. Т. Пуляева, В. П. Сальникова, С. В. Степашина – СПб.: ООО «Издательство “Петрополис”» – 2000.

Однако независимо от ориентации каждое звено последовательности завершается определенной формой, которая обозначается определенной философской категорией. В результате образуется последовательность:

**потребность – идея – образ – язык – энергоинформационное пространство – пространство предметной деятельности – продукты жизнедеятельности – расширенное пространство жизни.**

Звенья обозначенных последовательностей являются доминантами соответствующих типов человека. С учетом этих доминант должен строиться процесс «философствования» для разных типов личности обучающихся.

Характер доминанты определяет **характер языка (более подробно см. ниже в методологии)**, на котором должен осуществляться образовательный процесс.

В результате такой деятельности происходит расширение пространства потенциальной осуществимости жизненного опыта человека. А это означает, что в процессе образования взрослого человека должен действовать **закон опережающего воспроизводства жизненного капитала, являющийся продолжением закона оборачивания жизненного капитала, которые должны быть осознаны взрослым человеком в процессе образования.**

В свою очередь, **осознание и реализация этих законов осуществляется в рамках фундаментальных и нравственных законов.**

Далее на этой основе строится содержание идеологической компоненты содержания образования и развитие жизненного процесса человека.

#### **3.4.1.5. Философия осознания процесса развития жизненного опыта. Основы формирования мировоззрения взрослого человека. Фундаментальные законы. Модель устойчивого развития жизни.**

Наряду с осознанием жизненного опыта необходимо **осознать механизм развертывания жизненного процесса на уровне научного знания.** А это означает, что необходимо дать научный аппарат, раскрывающий противоречия между различными сторонами человеческого бытия, в частности, неделимости потаенного бытия Природы Земли и его (бытия) отдельных проявлений в форме наличного бытия.

«Соотношение событийности и целостности жизненного мира как сферы человеческого существования открывается, в частности, во



взаимосвязи и противоречии между конечным и бесконечным, индивидуальным и всеобщим, абсолютным, трансцендентным. Жизненная реальность характеризуется замкнутостью индивидуальной формы и в то же время преодолевает ее, выходит за свои собственные пределы. Все, что лишено свободного дыхания, индивидуального выражения – неустойчиво. В данном случае речь идет о духовной индивидуальности, которая представляет собой не атомарное и неделимое, а единичность и своеобразие того, что существует в единственном числе»<sup>150</sup>.

Разрешение противоречий, связанных с пониманием жизни как проявления потаенного бытия, движения к некоторому абсолюту, противоречия между микрокосмом Человека и макрокосмом Общества (и Природы) удастся снять, разрешить на уровне сознания и средствами методологического (научного) знания, описать (посредством специального языка категорий, законов, принципов, методов, алгоритмов и т. д.) путь разрешения на уровне наличной реальности, если бытие независимо от качеств и форм его существования рассматривать как пространство и как процесс. Каждое пространство рассматривать как совокупность процессов. А в целом такое образное представление рассматривать как организацию отношений.

**Пространство, процесс, организация, отношение есть исходные компоненты нового языка – языка методологии.**

Однако и язык, выражающий одни и те же смыслы, может быть разным. Это может быть разговорный язык, язык науки, язык жестов, медитаций, наконец, **язык безмолвия.**

**ПОЭТОМУ В ПРОЦЕССЕ ОСОЗНАНИЯ ВСТАЕТ ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ОДНОГО ЯЗЫКА НА ДРУГОЙ, КОТОРУЮ ФИЛОСОФЫ НАЗЫВАЮТ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ ОДНОГО ЯЗЫКА В ДРУГОМ.**

Язык, раскрывающий механизмы развертывания жизненного процесса должен стать инструментом описания сущности **ЖИЗНЕННОГО ПРОЦЕССА ЧЕЛОВЕКА, В ЧАСТНОСТИ, ЕГО ОПЫТ,** служить средством разрешения противоречия между человеком как частью природы и человеком как чувствующей разумной сущностью.

Чтобы предложить инструмент, разрешающий это противоречие на уровне сущности, обратимся снова к философии. Т. И. Симоненко пишет, что «подходя к сущности человека, М. Шелер выражает

---

<sup>150</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 174.

следующую мысль: то, что делает человека человеком, лежит вне всего того, что в самом широком смысле мы можем назвать жизнью (с точки зрения внутренне-психической, или внешне-витальной стороны) и несводимо к жизни вообще<sup>151</sup>. Иными словами, обнаруживается одно из фундаментальных противоречий человека: все, что есть в нем, как бы отрицает самое себя. Человек принадлежит природе, и в то же время отторгнут от нее. Он наделен инстинктами, но они не выполняют свою роль механически. Это противоречие своего бытия и своей природы человек разрешает не только в мысли, но в целостном процессе жизнедеятельности, в едином жизненном порыве, в противостоянии косности и инертности неживого»<sup>152</sup>.

Совершенно правильно М. Шелер и вслед за ним Т. И. Симоненко обозначают противоречие между биологической природой человека и сущностью человека разумного и верно отмечают, что это противоречие разрешается в процессе жизнедеятельности, но при этом не дают ни инструментов, ни механизмов разрешения этого противоречия. И в результате читатель не в состоянии управлять этим процессом и неясным остается, как это противоречие разрешается. Сказать, что оно разрешается в процессе жизнедеятельности, все равно что ничего не сказать, поскольку в животном мире также осуществляется определенный процесс жизнедеятельности.

Чтобы продвинуться на этом пути и разрешить это противоречие, необходимо заметить, что противоречие разрешается не в обычном процессе жизнедеятельности, а в процессе качественного перехода как на уровне биологической природы человека, которая дала человеку качественно новую био-материю – человеческий мозг, предопределив качественный переход на уровне человека как общественной сущности, наделив мозг такими функциями как сознание и разум, являющихся инструментами разрешения указанного противоречия в процессе жизнедеятельности человека.

Если в дополнение к мысли Шелера вспомнить суждения философов (см. например, Гессен) о том, что **человеком движут идеалы, находящиеся за пределами его личности**, т. е. надличностные идеалы, то мы придем к интересному выводу: **ДВИЖУЩИЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИЛЫ ЧЕЛОВЕКА ЛЕЖАТ ЗА ПРЕДЕЛАМИ СОБСТВЕННО**

---

<sup>151</sup> Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 52–53.

<sup>152</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 171-172.

ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ. Отсюда вполне обоснованно напрашивается вывод о том, что **человеком с одной стороны управляет генетический потенциал лишь проявленной в нем Природы (воспринимаемый как прошлое), а с другой – генерирующий потенциал, находящийся за пределами его жизни сначала общества (пока человек не считает себя его органической частью), а затем все той же Природы (воспринимаемой как будущее).**

Обе эти стороны могут быть выражены на уровне сущностей – категорий и законов, которые можно использовать для сознательной организации жизни. К сущностям первого вида относятся фундаментальные категории и законы, к сущностям второго вида – нравственные категории и законы. На уровне человеческого сознания первые осознаются как описание базиса организации жизни, вторые – описание надстройки организации жизни.

Фундаментальные и нравственные категории и законы и соответствующий язык выступают в качестве МЕХАНИЗМА РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЯ МЕЖДУ ВНЕШНИМИ И ВНУТРЕННИМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИЛАМИ ЧЕЛОВЕКА.

Посредством этого механизма противоречие (сначала в рамках методологической модели и затем на уровне организации реальной жизни, если речь идет о сознательной организации жизни или сначала в реальной жизни, а затем на уровне моделей, если речь идет о бессознательной со стороны субъекта организации жизни) разрешается в форме порождения (посредством сознания и разума) нравственных законов действием фундаментальных и наоборот (в зависимости от уровня осознания процесса жизнедеятельности как в сфере образования, так и в любой другой сфере).

**Поскольку воспроизводство жизни осуществляется, как предполагается в рассматриваемой концепции, не только при наличии, но именно на генетической основе, то приведенные фундаментальные категории и законы есть фундаментальные категории и законы генетической организации жизни, реализующие на уровне сущности единый генетический жизненный потенциал человека, общества и природы** (в силу их генетического единства), накапливаемый в процессе жизни в форме опыта.

Генетическими их можно рассматривать именно по той причине, что генетическим генерирующим ядром как в генетической организации жизни, так и в системе категорий и законов служит отношение. Если это отношение есть отношение Золотого

**сечения или пропорции, то это отношение есть ген организации жизни, если отношение есть отношение подобия или гармонии, то это отношение выполняет функцию генерирующего ядра. Понятие отношения имеет под собой естественнонаучное основание. Золотое сечение и пропорция, как известно – это закон развития жизни, характеризующий отношение передачи жизненной энергии (генетической) из прошлого в будущее. Подобие – отношение, являющееся сущностью кооперации, гармония – это отношение, являющееся сущностью резонанса. Закон Золотого сечения (пропорции) передает часть энергии из прошлого в будущее. Законы подобия и гармонии лежат в основе передачи энергии средствами кооперации и резонанса. А отсюда ясно, что совместное действие трех законов дает синергетический эффект. Поэтому соединение гена и генерирующих ядер образует качественно новое образование – генетическое генерирующее ядро, для которого подходит термин «Золотое ядро». Именно возникновение Золотого ядра сопровождается синергетическим эффектом, в результате которого происходит оборачивание энергии, организации и меры, а за ним и жизненного процесса в форме образа жизни. Золотое ядро символизирует превращение организации в организм, который сам становится излучателем энергии (накопленной и переработанной), источником организации и границей меры жизни. Если обратиться к Золотой пропорции, то в ней как раз и фиксируется изменение отношения на противоположное по отношению к среднему члену пропорции.**

**Наличие кооперации (подобия), передачи генетической энергии (Золотое сечение) и передачи других видов энергии (резонанс), как нетрудно понять есть фундамент жизни организма как органической целостности. А это означает, что генетическое генерирующее ядро есть фундамент деятельности (функционирования) любого организма как органической целостности, а законы подобия, Золотого сечения, Золотой пропорции и гармонии есть законы функционирования любого организма как органической целостности.**

**С учетом сказанного можно описать модель генетического развития жизни как органической целостности:**

**1) материя, энергия, мера – сущностная характеристика генетического потенциала;**

**2) подобие, Золотое сечение, гармония – сущностная характеристика органичности, где подобие – характеристика степени ор-**

ганизованности, гармония – характеристика степени органичности, гармоничности, Золотое сечение (Золотая пропорция) – характеристика степени организмичности (целостности организма);

3) размеры, информация, мера – сущностная характеристика жизнеспособности (жизненного потенциала как проявления генетической энергии);

4) совокупность процессов (генетический, энергетический, химический и т. д.) – характеристика полноты жизни как органической целостности.

Если в приведенной модели добавить в первом пункте требование сохранения материи, энергии, меры, что обеспечивает сохранение генетического потенциала (генофонда), в третьем пункте добавить требование изменения размеров, информации, меры, что обеспечивает развитие жизни и заметить, что подобие, гармония, Золотое сечение, Золотая пропорция есть сущностные характеристики устойчивости (постоянства процесса преобразования материи, энергии, меры), то мы получим модель устойчивого генетического развития жизни как органической целостности:

Подобие, Золотое сечение (Золотая пропорция), гармония образуют генетическое генерирующее ядро устойчивого развития. А категории и законы являются, соответственно, категориями и законами устойчивости генетического развития жизни как органической целостности.

В соответствии с таким пониманием материи понятие человека как *индивидуальности* можно определить таким образом.

*Индивидуальность* – устойчивая организация отношений пространства процессов внутреннего мира человека, обеспечивающая сознательное воспроизводство генетического (жизненного) потенциала человека в сложившихся социальных условиях.

В более мягком – социально ориентированном варианте можно дать такое определение.

*Индивидуальность* – устойчивая организация отношений пространства процессов внутреннего мира человека, обеспечивающая сознательное устойчивое воспроизводство жизненного процесса.

Недостаток такого определения в том, что оно не указывает субъектов взаимодействия – потенциал человека и потенциал среды проживания.

Характеристической особенностью индивидуальности, отличающей это понятие от понятия личности является наличие сознания

как совокупности образов не только отражающих, но и организующих жизненный процесс. Отличие гносеологического понимания индивидуальности от онтологического в том, что гносеологическое понимание наряду с сознанием предполагает наличие разума человека, регулирующего посредством мысли, смысла (личного, в частности в форме целесообразности), ума проявляющийся генетический потенциал, в частности, образ жизни.

О значении идеала вообще в образовании, независимо от особенностей субъектов образования, формы, и т. п. говорит следующее высказывание. «Необходимым условием целенаправленного процесса образования человека, пребывающего в качестве субъекта жизненной практики, является культивирование в обществе идеала образованного человека, гармонически развитой личности. Созидательное значение идеала очевидно, иначе вряд ли было бы возможно воспроизводство подлинно человеческих отношений. Он в буквальном смысле воплощает одно из основных значений образования: формирование, привнесение формы в материю. Идеальный образ выполняет функцию единения как задач и целей образования, так и самих людей»<sup>153</sup>.

Все сказанное относительно образования может быть перенесено на любую другую сферу жизнедеятельности, где соответствующие идеалы и ориентированная на них идеология жизненного процесса будут также выполнять аналогичную организующую и направляющую функции.

**Таким образом, вторым компонентом образования взрослых должна стать нравственная идеология, раскрывающая генеральное направление организации и развития жизни на основе потаенного бытия жизни, постигаемого в процессе жизненного опыта, осознаваемого и раскрываемого посредством философии жизни.** Более того идеология, ориентированная на устойчивое и поступательное развитие жизненного процесса Человека, Общества и Природы должна быть нравственной.

Философский анализ действительности на базе имеющегося опыта и выработка на этой основе идеологии (и стратегии) особенно приобретают свою актуальность в условиях демократии рынка.

---

<sup>153</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 174–175.

### 3.4.2. Идеологический аспект

#### 3.4.2.1. Фундаментальные и нравственные основы формирования идеологии как стратегии жизни

**Идеология реализует развивающую функцию образования. Развитие взрослого человека в отличие от ребенка осуществляется не на уровне знаний и умений, а на уровне идей, определяющих перспективы развития жизни. А значит, на основе идеологии раскрывается генеральное направление нравственного развития жизни.**

В этой связи естественно возникает вопрос: *что из себя представляет нравственность, каковы ее компоненты и как они определяют нравственное, т. е. детерминируемой ими направление развития жизни?*

Из вышесказанного легко понять, что нравственность человека – это проявленное на уровне сознания потаенное бытие, т. е. проявленная и осознанная сущность человека. Именно поэтому и говорят, что **нравственный закон в нас, наша задача – его проявлять.**

И когда этот закон осознан и выступает руководством к действию, то другие законы не нужны, ибо 1) он определяет генеральное направление жизни и 2) он гарантирует – выступает гарантом соблюдения человеком границы жизни.

А нравственность общества, точнее сказать, нравственное состояние – это совокупность нравственных норм в обществе, обеспечивающие проявление и соблюдение нравственных норм (характеризующих его внутреннее бытие, в частности, генетический творческий потенциал) всего общества в целом и каждого его члена. В то же время складывается такая нравственность из нравственности каждого члена общества и его дополнения (остальной части общества). Как общество (государство) относится к человеку, так и человек будет относиться к обществу (государству). А осознать истинность (приближаясь к ней) этих отношений можно только на уровне сущности.

Нравственность общества и нравственность человека, тем более его внутренний мир или, еще глубже, его потаенное бытие – это разные и даже несопоставимые вещи, как утверждают многие, особенно философы «западного толка».

Однако это не так. Даже по формальным, принятым в науке признакам это – взаимосвязанные, взаимозависимые и по своему

внутреннему бытию (организации, энергии, мере жизни) тождественные сущности. По тому же закону Бауэра, который утверждает, что внизу, то и наверху можно полагать, что нравственность внешней жизни, включая жизнь общества (разумеется с учетом системообразующих, обществообразующих факторов на уровне разума) по своей сущности тождественна нравственности внутренней. Более того, внешняя жизнь, как известно, есть проявление внутренней жизни, а если внутренний мир нравственен (т. е.) обладает вполне определенными (организационными, энергетическими, мерными) качествами, то почему проявления должны быть иными. Внешнее – это надстройка (по аналогии базиса и надстройки в обществе). И, если надстройка не соответствует базису, то общество не может существовать. Если внешнее поведение человека и общества не соответствует внутреннему, не соответствует ритму (организации), силе, мере жизни, то такой человек (или общество) деградирует вплоть до прерывания жизни на генетическом уровне. Все это говорит о том, что нравы, нравственность на уровне сознания человека и общества не могут противоречить нравственности внутренней, обусловленной природой. И другого быть не может *при условии понимания нравственности как совокупности качеств человека, обеспечивающих его развитие и продолжение в нем, в обществе и природе заложенной природой жизни, жизненного потенциала природы*. «Понятие жизненной реальности предполагает, прежде всего, рассмотрение образованного человека в качестве живого существа, каким делает его природа, как часть природы, космоса»<sup>154</sup> (выделено мной – М. Б.).

В соответствии с пониманием нравственности как природной обусловленности общественной жизни *на уровне общественного сознания нравственность необходимо понимать как совокупность осознанных норм жизни потаенного природного бытия человека и общества, обеспечивающих разумное превращение этого бытия в наличное бытие в форме непрерывно развивающегося единого жизненного процесса Человека, Общества и Природы*.

При таком понимании легко определить компоненты, являющиеся **носителями нравственности**. Это – *последовательность проявлений внутреннего мира человека: ощущения, потребности, мысли, смыслы* (говорят еще, помыслы и замыслы), **образы** (сознания), **слова** (язык), **поступки, поведение, стиль и образ жизни**.

---

<sup>154</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 171.



Все они должны быть соответствующими (генетическому потенциалу, организации, энергии, мере) внутреннему миру (душе), внутренней организации жизни и именно в этом **смысле быть нравственными**. При соблюдении этого условия будет поддерживаться жизненный процесс, более того будет взаимная поддержка (синергизм, как сейчас говорят) внутренних и внешних жизненных процессов и, значит, единого процесса жизни человека и внешней среды. В противном случае (в случае несоответствия хотя бы в одной паре) будет нарушена гармония жизни, что ведет к разрушению жизни. А это, думаю, никто возражать не будет, уж точно, можно сказать, не только не будет нравственно, но будет **безнравственно**.

Обобщая сказанное еще раз, уже с большей ясностью и *предметностью* (идеология предметна) можно констатировать, что **нравственная идеология есть последовательность форм превращения потаенного бытия жизни Человека, Общества и (еще глубже) Природы в наличное бытие посредством проявления внутреннего мира человека**.

И, делая такой вывод, нельзя не вспомнить, как нам кажется, претендующее на то, чтобы стать крылатым выражение философа К. С. Пигрова «пишу, как дышу», которое является ключевым звеном проявления внутреннего мира человека, его потаенного бытия и ключом к пониманию связи внутренней и внешней нравственности и понимания нравственности как таковой.

Именно такая идеология сегодня актуальна (сознание народа созрело), именно она способна решить сегодняшние проблемы устойчивости жизни человека и общества. Поэтому именно она должна быть положена в основу образования взрослых.

«Сам процесс формирования человека может быть представлен как жизненный процесс, как **со-образование переживаний человека** (выделено мной – М. Б.), взаимосвязанных друг с другом и составляющих его внутренний мир, с самосознанием личности, рефлексией. Человек не развивается линейно: в нем происходит смена ценностей, ориентиров, тем самым в нем формируется будущее. Экзистенциальный смысл образования указывает на полноту вхождения человека в жизненный процесс, на факт включенности человека в многообразные системы природного и социального миров. С этой точки зрения процесс образования – это сам процесс вхождения, «встраивания» человека в многосложный порядок мироустройства. Этот путь не прост, он, как правило, включает не только победы и успехи, но и ошибки,

промахи, заблуждения и просчеты. Это путь жизненных испытаний человека, проживания им своего разнообразного опыта»<sup>155</sup>.

Если нет необходимого осознания организации жизни, человек, как говорят, «по жизни идет вслепую», то приобретение опыта осуществляется методом проб и ошибок и уже в дальнейшем этот опыт становится основой «избежания будущих ошибок». Чтобы негативного опыта было как можно меньше и чтобы опыт «работал» на будущее необходимо *осознание его на уровне организации жизненного процесса как связующего звена потаенного и наличного бытия, сущности и явления, внутреннего и внешнего и т. д.*

### **3.4.2.2. Характеристика основ содержания идеологии непрерывного образования взрослых**

Меняется вектор целей. Если предшествующий период был ориентирован преимущественно на освоение взаимодействия человека со средой, отражении в его опыте жизни природы и среды обитания в целом, то теперь образовательный процесс ориентирован на осознание внутреннего мира и его потенциальных возможностей в форме идей и образов. Осознание жизненного пространства переходит на уровень осознания самого себя, проявление этого опыта и освоение жизненного пространства средствами жизненного опыта. В качестве средств переноса опыта в новые условия выступают (прикладная) философия, идеология, методология (как основа построения технологии).

В соответствии с этим меняется предметная область, которой становится предшествующий опыт, пространство потенциальной осуществимости, отношения между опытом и пространством потенциальной осуществимости. Содержанием обучения становится не содержание жизненного пространства, а процесс формирования в сознании целостного представления обо всем предшествующем образе жизни – (методами прикладной философии), и соотнесение этого представления с существующим жизненным пространством – (методами идеологии, включающими начало – образ опыта, жизненное пространство – образ жизни пространства), рационализированную (опредмеченную) идеологию (методами методологии).

---

<sup>155</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека.... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 174.

Когда (по телевидению) спросили модельера (Кутыгину, ТВ, пятый канал, 30.06.06) о содержании моды, то ответ был получен таков, что о моде должны рассуждать философы. Однако неявно прозвучала мысль о том, что философия должна связывать реальность и смысл жизни.

Из понимания, что «философия есть осмысливающее мышление»<sup>156</sup> напрашивается соответствие:

СОЗНАНИЕ (прошлое, внутреннее)

Мысль (мышление)-----Философия (философствование)

Смысл (осмысление)-----Идеология (идеологизирование)

Ум-( раз-меривание)-----Методология (моделирование)

РАЗУМ (будущее, внешнее)

Одной стороной этой трехкомпонентной триады служит Сознание, другой – Разум. Энергоинформационную основу связей и основу взаимодействия трех видов связей образует интерференция (наложение и, за счет этого, взаимное усиление связей), которую на уровне личностных характеристик имеет смысл рассматривать как Любовь (к мудрости).

Применительно к человеку первые три компоненты «мысль-смысл-ум» представляют собой *психологический импульс* и являются *исходным* пунктом, ядром познавательного и образовательного процессов. А три компоненты «сознание-любовь-разум» представляют собой *психическое состояние* и являются *результатом* познавательного и, соответственно, образовательного процессов.

Если мышление рассматривать в расширенном варианте как соединение, слияние процессов, то можно говорить о мышлении и таким образом осуществлении единого жизненного процесса не только *на уровне психологических процессов мышления, но и психических, физиологических, биологических и других процессов внутреннего мира человека*. В более традиционном понимании все это означает, что для того, чтобы мышление было реальным и *предметно-практически ориентированным*, в основу мышления должен быть положен реальный опыт проживания (в прошлом или в настоящем) в реальных жизненных пространствах, в результате чего у человека появляются реальные **ощущения жизни**.

---

<sup>156</sup> См. Словарь по культурологии / Под ред. И. Ф. Кефели, В. Т. Пуляева, В. П. Сальникова, С. В. Степашина - СПб.: ООО «Издательство “Петрополис”» – 2000.

В результате приходим к качественно новой **технологии обучения и образования**, в основе которой лежит **методологический алгоритм связи внутреннего и внешнего**, называемый «Алгоритмом «7 “О”»».

Уровни осознания могут быть разными. Осознание – это все равно, что движение человека к Богу, к которому, как писал Несмелов, человек стремится, но никогда не сможет сравняться с Ним. И на этом пути Несмелов весьма точно выделяет три ступени. Он пишет: «Пока человек только мыслит о Боге, он богословствует, и пока он только мыслит о своем отношении к Богу, он философствует, но когда он обращается к действительной жизни по образу Бога, он **фактически осуществляет** (выделено мной – М. Б.) религию, как живое стремление свое к действительному отображению в мире Бога путем свободного **уподобления Ему** (выделено мной – М. Б.). Независимо от этого стремления к богоподобию никакой религии у человека нет и не может быть, потому что все содержание человеческого богосознания заключается только в сознании человеком действительного существования Бога, как *первообраза* его личности, и следовательно – живое отношение человека к Богу *в пределах естественного богосознания человека*, не может выражаться никакой идеей, кроме идеи богоподобия, как истинной человеческой жизни»<sup>157</sup>.

Нетрудно понять, что речь здесь идет о **нравственном образе жизни**, суть которой заключается в **природосообразности**, реализуемой через **осознание собственного внутреннего мира и построении в соответствии с этим осознанием и развитием реального образа собственной жизни**.

*Первый уровень* соответствует современному уровню философского знания, которое лишь на уровне мыследеятельности обсуждает проблемы жизни.

*Второму уровню* соответствует уровень идеологии.

*Третьему уровню* соответствует реальный образ жизни.

Поэтому в процессе образования взрослых, ориентированного на формирование образов будущей жизни необходимо достичь уровня практической деятельности на уровне практического мышления (по Б. Г. Ананьеву) и практических методов организации жизни.

Общественное сознание в наиболее совершенном виде должно выступать в форме сформированных наукой и ею же обоснованных

---

<sup>157</sup> Несмелов В. И. Наука о человеке. Т. I (Репринтное воспроизведение изданий 1905 и 1906 годов). – Казань. 1994. – С. 290.

образов. В результате осознания сознание человека должно подняться до уровня **практического использования фундаментальных законов науки.**

Чтобы понять и глубже осознать процесс непрерывного образования в содержательном аспекте, в связи со сделанными выводами полезно вспомнить высказывание апостола Павла из Библии. «И не сообразуйтесь с веком сим, но преобразуйтесь обновлением ума вашего, чтобы вам познать, что (есть) воля Божия, благая, угодная и совершенная»<sup>158</sup>.

Применительно к процессу непрерывного образования сказанное можно интерпретировать таким образом, что на очередном витке образования человек должен, обновляя знания и мышление, осознать: свои возможности, общественные потребности, уровень профессиональной готовности (самосовершенства).

По сути, речь идет об осмыслении и осознании заложенных в человеке возможностей и необходимости на этой основе познать и реализовать свое предназначение.

Отсюда ясно, что содержанием внешних процессов должно явиться описание (модели) процессов (поведения человека), которые нашли отражение в генетической памяти человека с целью их осознания и прогнозирования (проектирования) новых процессов поведения человека в соответствии с требованиями объективных (природных, общественных, космических, Вселенских) процессов.

В силу *принципа подобия, принципа синергетики и закона обобщения знаний, способов деятельности, образов сознания, образа жизни и опыта целесообразно изучать в первую очередь структуру процессов поведения человека в соответствии со структурой поведения процессов природы, т. е. поведения человека-творца.*

Внутренние процессы, заложенные в генетической памяти отражены в исторической культуре народа – нравах, обычаях, традициях (включая профессиональные), народных промыслах, ремеслах, отражающих (исторические) образы поведения человека. Поэтому для осознания заложенных в человеке творческих возможностей необходимо включение в содержание непрерывного образования исторически сложившихся структур поведения человека.

---

<sup>158</sup> К Римлянам, гл. 12, ст. 2.

Для описания существующих процессов общественного развития необходимо включение в содержание образования новых структур *поведения человека в новых пространствах социальной сферы*.

И тогда становится ясно, что **фундаментом содержания ИДЕОЛОГИИ** процесса взрослого человека должен служить процесс непрерывного генетического развития культурного наследия, понимаемого в самом широком смысле этого слова (нравов, традиций, обычаев, моделей научного знания, опыта деятельности и т. д.) как средства осознания своего внутреннего мира и возможностей его проявления.

Главным достоинством такого содержания является то, что оно обеспечивает *непрерывность жизненного процесса*.

Целью образования, как известно, является передача социально-го опыта. А с точки зрения непрерывности – это в первую очередь сохранение, продолжение и развитие на качественно новом уровне всего того ценного, с точки зрения продолжения жизни содержания, которое было накоплено предшествующими поколениями. К числу базовых компонентов такого содержания необходимо отнести, в первую очередь, наиболее устойчивые компоненты культурного наследия прошлого: нравы, традиции, обычаи во всех сферах жизнедеятельности.

Нравы – однокоренное слово со словами «нравственность», «нравиться». А нравственность можно рассматривать как высшую форму природосообразности человека, подобия его природе, его богоподобия. Значит, соблюдение нравов означает сохранение в образе жизни народа, человечества гармонии с природой посредством устойчивых норм, правил поведения. Обычаи – это определенные формы выражения нравов, ставшие повторяющимися, привычными в условиях обыденной, повседневной жизни народа. Традиции – элементы образа жизни (*жизнестроя*) передающиеся из поколения в поколение.

В приведенной последовательности понятий важнейшее значение имеет порядок. Исходными являются нравы. Нравится то, с чем гармонирует внутренний мир. А поскольку человек – часть природы, то, естественно, максимальная гармония должна быть с природой. И нравственность человека, проявляющаяся через то, что ему нравится, есть проявление в нем и через него материи природы и тех вибраций, которые заложены в природе. А обычаи и традиции есть материализованное проявление этих жизненных ритмов. Поэтому обычаи и

традиции нельзя вводить искусственно. Они должны формироваться только на основе нравов, исторически сложившейся нравственности народа. В противном случае нарушается связь с родом, природой, космосом, Мирозданием. Общественная группа теряет устойчивость и прекращает свое существование, как было с исчезнувшими цивилизациями. Такой же вывод может быть сделан и на основе закона нравственности.

В свою очередь, нравы, традиции, обычаи – основа будущего. Соблюдение подобной преемственности и использование в образовательном процессе, передача из поколения в поколение нравов, обычаев, традиций и использование их в качестве фундамента образа жизни, ее жизнестроя обеспечивают гармонию жизненных процессов, человека, общества, природы, космоса, Мироздания. Благодаря чему создаются необходимые условия и устойчивого общественного развития не только в рамках одного поколения, а на протяжении всего общественно-исторического процесса.

Вот некоторые примеры из конкретных жизненных сфер. Общественно-исторический опыт народа в производственной сфере проявляется в народных промыслах и ремеслах. Слово «народные» говорит о том, что в народных промыслах и ремеслах аккумулирован исторический опыт народа в соответствующей сфере социокультурной среды. Другой важной чертой народных промыслов и ремесел является то, что в них максимально отражены особенности развития национальной природы. Еще одной особенностью народных промыслов и ремесел является максимальный учет возможностей непосредственного общения человека с природой, умения ее ощущать, чувствовать и действовать в гармонии с ней.

Отмеченные характеристики являются основополагающими с точки зрения стабильности, устойчивости социально-экономического развития общества. А потому в неблагоприятной экологической ситуации, сложившейся на Земле, приобретают особую актуальность. Без учета подобного исторического опыта в условиях современного научно-технического прогресса невозможно решение экологических проблем, и, значит, невозможно разрешение основного противоречия, возникшего между процессами развития природы и цивилизации. Все технические изобретения имеют прообразы в природе. И появились они на свет только благодаря способности человека вступать в гармонию с природой, отражать в себе природные процессы, осмысливать, осознавать и гармонично материализовать.

В широком плане необходимость обращения к народным промыслам и ремеслам тем и объясняется, что именно в них заложены секреты природы, обеспечивающие не только гармонию с природой соответствующих профессиональных сфер, но и источники высоких технологий XXI века. Для убедительности тезиса сошлемся на медицину, где уже сегодня достаточно широкое применение находит, так называемая «народная медицина».

Соблюдение нравов, обычаев, традиций в той или иной профессиональной сфере способно указать правильную ориентацию ее перспективного развития. Если учесть, что в нравах, обычаях, традициях сохранен не только опыт и законы развития всех сфер общества, но и формы проявления законов природы в образе поведения и образе жизни человека, то соединение этих характеристик, входящих в состав *наследуемого человеческого капитала, с высокими технологиями XXI века может дать новое качество на пути дальнейшего развития производства и социально-экономического прогресса в целом.* Применительно к подобным формам общественного развития ученые используют термин «природосоциогенез».

Особое значение нравы, обычаи и традиции на современном этапе общественного развития приобретают в сфере воспитания, особенно тогда, когда на уровне государства провозглашено духовно-нравственное и, как приоритетное, патриотическое воспитание. Нравы, обычаи, традиции, будучи усвоенными, становятся основой нравственного поведения личности, фундаментом морали общества, в них определены нравственные (не противоречащие природе человека и окружающей среде) нормы – границы возможного и невозможного – то самое, пока мало успешно общество пытается отразить в разного рода законах. Нравственному человеку не нужны законы, ограничивающие его поведение. В нем есть нравственный закон природы. И он всему голова. Это известно издревле. Нравы, обычаи, традиции содержат в себе, как показано выше, корни морали и источники ее формирования. В предлагаемом контексте ***мораль есть не что иное, как проявление нравственности, а моральные нормы – проявление нравственных и, значит, природогенетических норм, обеспечивающих гармонию природы и общества, которая является главным инструментом обеспечения устойчивого развития цивилизации.***

Нравы, обычаи, традиции народов содержат в себе начала и основные принципы патриотического воспитания. В самом деле, явля-



ясь носителем и главным механизмом преемственности поколений, они материализуют в реальной жизни связи прошлого, настоящего и будущего, показывают значение корней, рода, родной земли, отечества для дальнейшего общественного развития и личной жизни.

Нравы, обычаи, традиции являются **сердцевиной главного стабилизатора общественного сознания – идеологии**, выражающегося в осмыслении жизненных идеалов. Нравы, обычаи, традиции раскрывают смысл жизни предшествующих поколений и показывают правильные (от слова «прав»...) пути дальнейшей реализации этого смысла как бесконечного жизненного процесса, реализуемого через конкретные нравственные поступки, стиль жизни, образ жизни, наконец, нормы жизни. Показывают пути и способы нравственного устройства общества, являются конкретным механизмом воспроизводства жизненного опыта человечества и самого человека.

Наконец, нравы, обычаи и традиции могут стать мощным средством активизации творческого потенциала личности и общества. В соответствии с принципом отражения филогенеза в онтогенезе сферы общественной жизни, в которых живут полнокровной жизнью нравы, обычаи и традиции прошлого своего народа, могут стать мощным резонатором, активизирующим генетически обусловленный творческий потенциал, как отдельного человека, так и целых социальных групп.

Таким образом, создаются благоприятные условия и формируется фундамент для **продолжения** и развития творческого жизненного процесса как осознанного проявления генетически обусловленного творческого потенциала всех уровней внутреннего мира человека.

### **3.4.2.3. Методологические основания формирования стратегии развития жизни. Основы формирования идеологии жизни взрослого человека. Модель устойчивого развития человека и общества**

На современном этапе развития биосферы общественный (общественно-исторический) коллективный Разум (в дальнейшем везде, где речь идет о коллективном разуме, имеется в виду общечеловеческий разум, а не разум отдельных групп) является гарантом существования человечества на Земле. Нетрудно понять, что, находясь на грани взаимодействия мировых процессов, человечество и существует только благодаря тому, что не позволяет системе «Земля-Солнце» выйти из равновесия.

Все это означает, что процесс развития человечества должен быть согласован с процессами развития Земли, биосферы, солнечной системы, наконец, других надсистем. Поскольку человечеству пока еще мало известно общее направление, точнее сказать, структура развития Вселенной, то единственно верным механизмом, обеспечивающим правильное направление развития общественных процессов деятельности разума (ноосферных процессов), является гармонизация их с процессами биосферы, геосферы и со всеми другими процессами солнечной системы и других ее подсистем и надсистем.

Нарушение этой гармонии, выход из этой целостной системы процессов такого энергоемкого процесса как сфера разума или все человечество в целом, как это сейчас происходит, неизбежно вызовет резонанс в других процессах солнечной системы, а при определенном количественном накоплении «негармонизированной» энергии повлечет качественное изменение последних. А поскольку нам неизвестно поведение многих других процессов, то все это просто небезопасно как для человечества, так и всей солнечной системы.

Из логики возникновения и развития биосферы и сложившейся экологической ситуации на Земле следует однозначный вывод о том, что развитие сферы разума должно быть согласовано с процессами развития биосферы и геосферы Земли при ведущей роли последних. Ибо на сегодняшний день процессы природы нам не подвластны, мы не знаем достаточно достоверно ни абсолютного, ни относительного направления их развития, чтобы подчинять их человеку или субъективно управлять ими в рамках органической целостности.

Сказанное позволяет сформулировать ведущий принцип, обеспечивающий правильное направление общественного развития человека и человечества, – **принцип природосообразности** (соответствия образов), который применительно к более узкому процессу – процессу образования выдвинул великим педагогом Я. А. Коменским. В теоретическом плане этот принцип вытекает из фундаментальных законов организации жизни средствами человеческого разума, а в реальности обусловлен логикой антропогенеза человека (См. п. 3 настоящей главы).

«Человечество – природа» – ведущий вектор общественного – исторического развития. Другим, тесно связанным с данным и исходящим из того же начала, является вектор «биологическое – социальное». Первичным является биологическое. Оно является фундаментом. При игнорировании его или неправильной ориентации биологи-

ческого процесса социальный процесс теряет правильную ориентацию своего развития. Академик, директор института физики Земли Российской Академии наук В. Н. Страхов, выступая по телевидению (18.06.1998 г. в программе «Герой дня»), сказал, что *биологическое – первично, социальное – вторично*. И этот вывод, как он выразился, есть плод его многолетних размышлений.

«В ходе исследования биологических систем установлено, что источником действия механизмов саморазвития в живой природе являются фундаментальные астрономические циклы, повторяющиеся явления и механизмы саморазвития в неживой природе, естественная длительность реакции разложения химических элементов, целенаправленное действие человека посредством химического реагента на определенные участки головного мозга, вызывающие торможение рефлекса на раздражитель.

Источники самодвижения общества – фундаментальные астрономические циклически, повторяющиеся явления в неживой природе, фундаментальные формационные циклы социогенеза, однако для обеспечения саморазвития общества необходимо формировать движущую силу, которая организует рациональное поведение определенных общественных сил»<sup>159</sup>.

Иными словами, жизненные процессы природы на уровне сущности детерминируют, а точнее сказать сущности природы порождают сущности жизненных процессов человека и общества, что на уровне научного знания означает, что одни законы порождают другие законы. Если фундаментальные категории и законы характеризуют материальные основы жизни, то должны быть законы, характеризующие духовно-нравственный компонент, так называемую **надстройку жизни**, в частности, **живых организмов, обладающих сознанием и разумом**.

С учетом сказанного можно сформулировать единые признаки (обозначаемые как категории и законы) развития живого организма, которые на уровне научного знания фиксируются в форме нравственных категорий и законов жизни Природы, Человека и Общества:

Категория и закон нравственности.

Категория и закон совести.

Категория и закон памяти.

Категория и закон настроения.

---

<sup>159</sup> Бондаренко Н. И. Долгосрочный прогноз и управление многоуровневыми социально-экономическими системами. — Великий Новгород, 2000. С. 286-287.

Категория и закон воображения.

Категория и закон воли.

Категория и закон характера.

Категория выступает как характеристика жизненного пространства, а закон – как характеристика жизненного процесса. «Закон выступает как фактор упорядочения, организации, систематизации связей и отношений, процессов и состояний, отличающих каждый объект от реального мира»<sup>160</sup>.

Закон нравственности выступает (и трактуется автором настоящей работы) как природное (читай, родовое) тождество Вселенной, человека и общества.

Закон совести выступает (и трактуется) как наличие в обществе (человеке) соответствующей Вселенской (что и во Вселенной) вести.

Закон памяти выступает (и трактуется) как наличие в обществе (человеке) соответствующей, что и во Вселенной информации о прошлых событиях и способности их воспроизводить.

Закон настроя выступает (и трактуется) как наличие гармонического единства Вселенной и общества (человека).

Закон воображения выступает (и трактуется) как способность общества (человека) создавать образы Вселенной.

Закон воли выступает (и трактуется) как возможность и необходимость проявления в обществе (человеке) всех характеристик Вселенной.

Закон характера выступает (и трактуется) как соразмерность процессов Вселенной и общества (человека).

Перечисленные законы раскрывают сущность взаимодействия пространства процессов Вселенной с пространством процессов человека и человеческого общества. Чтобы убедить читателя в справедливости этих законов, не прибегая к длинным обоснованиям с привлечением различных областей научного знания, сошлемся на известный в науке закон подобия, который утверждает, что малое подобно большому, – что внизу, то и наверху. И в соответствии с этим законом приведем описание некоторых из рассматриваемых понятий применительно к человеку в принятой в науке трактовке.

Так в Советском энциклопедическом словаре приводятся определения соответствующих понятий.

---

<sup>160</sup> Плахов В. Д. Системные детерминанты и системная детерминация как проблема социологии // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. Под ред. А. О. Боронова – СПб., 2000. С. 20.

«Совесть – выражение способности личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков»<sup>161</sup>.

Чтобы увидеть здесь проявление закона совести, достаточно обратить внимание на определение «нравственный», которое в трактовке предлагаемых законов означает соответствие закону нравственности, а в соответствии с ним – природе и Вселенной.

«Память – способность к воспроизведению прошлого опыта»<sup>162</sup>.

«Настроение – целостная форма жизнеощущения человека»<sup>163</sup>.

«Сознание – высшая форма психического отражения... идеальная сторона целеполагающей трудовой деятельности»<sup>164</sup>.

«Сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его *“внутреннем опыте”* и *предвосхищающих* (выделено мной – М. Б.) его практическую деятельность»<sup>165</sup>.

«Воля, способность к *выбору* деятельности и *внутренним усилиям*, необходимым для ее выполнения» (выделено мной – М. Б.)<sup>166</sup>.

«Характер – совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения»<sup>167</sup>.

Из приведенных определений видно, что система законов, устанавливает на уровне сущности связи жизни общества и человека с природой, Вселенной, прошлым и будущим. И потому носит не только системный, но и органически целостный характер. С одной стороны законы показывают обусловленность жизни общества и человека жизнью Вселенной. А с другой – предоставляют человеку свободу сознательного выбора жизненного пути и сознательного соблюдения (или несоблюдения) требований жизни Вселенной. Поэтому в дальнейшем эти законы будем называть **нравственными категориями и законами единой организации жизни Природы, Человека и Общества.**

---

<sup>161</sup> Советский энциклопедический словарь. М., 1980.

<sup>162</sup> Там же.

<sup>163</sup> Там же.

<sup>164</sup> Там же.

<sup>165</sup> Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1985.

<sup>166</sup> Там же.

<sup>167</sup> Там же.

Забегаая вперед, заметим, что аналогичная ситуация (в силу закона подобия) имеет место в межличностных отношениях и в отношениях общества и человека.

Категории и законы есть отражение единой генетической организации жизни. Поэтому, подобно тому, как Природа посредством ген-ядра проявляет человека, так фундаментальные категории и законы материи, энергии, меры, строя, явления, информации, посредством ген-ядра законов (закона строя) проявляет в человеке фундаментальные категории и законы в форме нравственных категорий и законов. Отсюда ясно, что в реальном (объективном) понимании (смысле) *нравственность определяется как соотношение (в соответствии с категориями и законами строя – подобия, Золотого сечения, гармонии) Природных и Человеческих качеств организации, совесть – соотношение Природных и Человеческих энергетических характеристик, память – соотношение характеристик меры жизни Природы и Человека, воображение – соотношение характеристик размеров (образов) жизни Природы и Человека, воля – соотношение характеристик информации Природы и Человека, характер – соотношение характеристик явлений (проявлений) Природы и Человека.* Каждое соотношение отражает сущностные характеристики и сущность (поскольку речь идет о законе) процесса проявления соответствующего качества Природы в Человеке в форме соблюдения законов подобия, Золотого сечения (пропорции, ядра), гармонии.

С учетом сказанного можно построить модель устойчивого **нравственного развития человека:**

1) нравственность, совесть, память – сущностная характеристика нравственного потенциала человека;

2) настроение, включающий сознание, любовь, разум – сущностная характеристика общественной органичности (социальности), где сознание соответствует подобию (реализует закон подобия в форме организованности), любовь соответствует Золотому сечению (Золотой пропорции) как передаче энергетического (генетического) потенциала, разум соответствует органности (ударение на втором слоге), в частности, в форме преобразования энергии и обеспечения гармонии общественных процессов;

3) воображение, воля, характер – сущностная характеристика человеческого потенциала;

4) совокупность процессов генетического, биоэнергетического и т. д. есть характеристика полноты.

Рассматривая модель как описание пространства-процесса необходимо отметить, что она одновременно описывает человека как со стороны процесса развития – формирования обозначенных качеств, так и со стороны человека-пространства, обладающего совокупностью соответствующих качеств, которые, по сути, совпадают с характеристиками общества, ибо речь идет о человеке общественном, социальной личности.

Однако, когда речь идет о личности, где наряду с общими для человека и общества характеристиками необходимо учитывать индивидуальные качества, определяющие, в частности, детерминирующие личные качества, лицо (имидж). Необходимо выделить генетическое генерирующее ядро, которое, с одной стороны, присуще для любого, а с другой – для каждого человека оно специфично по своим характеристикам.

Таким генетическим генерирующим ядром является настрой, включающий мысль, смысл, ум, который одновременно является *генетическим генерирующим ядром настроения*. Очевидно, что совокупность мысли, смысла и ума есть определенная характеристика отношения человека как субъекта к объекту, которое в случае наличия определенного нравственного потенциала может генерировать любовь, т. е. служить *генератором любви*. С другой стороны, если речь идет о характеристике пространства и, соответственно, характеристике образа пространства, то это отношение выступает как *генератор сознания*. С третьей стороны, если речь идет о характеристике процесса, характеристике алгоритма деятельности, то это отношение выступает как *генератор разума*. Кроме того, каждый в отдельности компонент, *мысль, смысл, ум* может самостоятельно *генерировать, соответственно, сознание, любовь, разум*.

В то же время, рассматривая мысль, смысл и ум с позиций развития в последовательности мысль-смысл-ум, очевидно, что *как генядро оно является средством превращения сознания в разум*, в частности, преобразования статического образа сознания в динамический, а на уровне взаимодействия внутреннего и внешнего пространств жизнедеятельности человека – средством преобразования образов сознания в способы деятельности. Поскольку мысль, смысл, ум зарождаются и формируются в процессе развития сознания (осознания) и затем генерируют разум, в конечном итоге совпадая с ними, то этот процесс можно изобразить схематически (см. также п. 3 настоящей главы):

Сознание = мысль+смысл+ум = Разум

По своей *сущности*, как видно, *ген-ядро личности* выступает средством *оборачивания сознания в разум*, а по *содержанию* оно является *генетическим генерирующим ядром* и одновременно средством проявления *индивидуальных качеств человека и содержания его внутреннего мира, в частности осознанной на уровне образов сознания культуры общества*. Ибо оно регламентирует возможность, направление и количественные характеристики проявления фундаментальных качеств внутреннего мира человека: организации, энергии (жизни), меры (жизни).

Поскольку нравственные законы есть проявление фундаментальных законов в пространстве жизни человека и общества, то мы можем говорить и о качествах, которыми обладают законы. В частности мы можем утверждать, что первые три закона нравственности есть законы сохранения, пятый, шестой и седьмой закон есть законы изменения, а четвертый закон есть закон устойчивого отношения (строя) между законами сохранения и изменения в форме *устойчивого процесса преобразования материи, энергии, меры*. Иными словами, мы можем говорить о системе таких законов нравственности как

Закон сохранения нравственности,  
Закон сохранения совести,  
Закон сохранения памяти,  
Закон устойчивости отношения сохранения и изменения,  
Закон изменения воображения,  
Закон изменения воли,  
Закон изменения характера.

По аналогии с моделью устойчивого генетического развития жизни, как проявление генетических основ жизни в сфере общественных отношений добавив в первом пункте требование сохранения, во втором – требование устойчивости, в третьем – требование изменения, мы получим **модель устойчивого социального развития человека**.

Совокупность этих законов можно рассматривать также как **систему нравственных законов устойчивого развития** любого общественного пространства жизни, а именно, **устойчивого социального развития общества**, если эти законы выступают как сущностные характеристики развития его жизненного процесса.

Применительно к человеку и обществу в интегрированном виде, характеристические свойства устойчивости можно сформулировать таким образом: *нравственное развитие характеризуется изменени-*



**ем образа жизни при сохранении нравственных качеств жизни.**  
**«Изменение образа жизни при сохранении нравственных качеств жизни»** есть *основной закон общественного развития.*

В содержательном плане сохранение в соответствии с этим законом означает не что иное, как сохранение нравов, традиций, обычаев во всех сферах жизни. Учитывая, что нравственность человека проявляется во всей его культуре, включая материальную культуру, то, опираясь на закон можно утверждать, что нравы, традиции, обычаи духовной и материальной культуры **образуют ген-ядро содержания (духовный и материальный фундамент) устойчивого общественного развития.** И они как ген-ядро обеспечивают устойчивость жизненного процесса.

В содержательном плане это выглядит таким образом. Нравы, традиции, обычаи потому обеспечивают устойчивость, что они (в соответствии с фундаментальными и нравственными законами сохранения):

- сохраняют генетическую и, значит, единую организацию жизни,
- сохраняют энергию (по величине и качеству, обновляя ее),
- сохраняют меру жизни.

Иными словами, нравы, традиции, обычаи реализуют законы сохранения на содержательном уровне. *Сохраняя обозначенные три составляющие жизни, тем самым сохраняем существующую организацию, существующую энергию и существующую меру жизни, что в совокупности означает сохранение образа жизни. А сохранение образа жизни есть не что иное, как характерная черта (можно сказать, характерный признак) устойчивости жизни, ее исходной характеристики – материальности (см. определение материи).*

Таким образом, можно считать, что, **организуя жизненное пространство образования и образ жизни человека в соответствии с фундаментальными и нравственными законами, мы тем самым отражаем (материализуем) сущность развития процессов внутреннего мира и тем самым способствуем проявлению генетического потенциала, жизненной энергии и устойчивости жизненно-го процесса человека в этом пространстве.**

Более подробно содержание материальной и духовной культуры как ген-ядра и средства социализации личности раскрывается в книге Барболина М. П. Социализация личности, в главе 4.

#### **3.4.2.4. Генеральное направление процесса социального развития человека и общества. Исторический опыт как (генератор и) гарант разумного устойчивого процесса социального развития человека и общества**

Главная отличительная черта общественного развития (человечества) – это коллективный разум (развитие узловой меры), разум человечества. Главной функцией как индивидуального, так и коллективного разума является сознательное развитие узловой меры Природы в соответствии с принципом природосообразности как *главным направлением развития человечества, определяемым природой*. Иными словами, назначение коллективного разума в том, чтобы соблюдать (а не субъективно управлять) определенное природой направление развития человечества, личности и общества. А это означает, что он должен выполнять не раскачивающую, а стабилизирующую функцию, реализуемую через упорядочение форм развития человечества, человека и общества.

Формами развития человечества являются цивилизации. Нетрудно понять, что развитие каждой цивилизации в силу недостаточного развития сферы разума и, как следствие, – отсутствие разумной меры, шло по пути отклонения от главного направления развития природы и в результате оказывалось губительным. Аналогичное можно наблюдать и в развитии обществ, коллективов, личностей.

Очевидно, что в силу несовершенства человеческого сообщества как единого организма (и отдельного человека, и пока, на сегодняшнем этапе развития социальных отношений) невозможно соблюдение абсолютной гармонии процесса развития человечества с другими процессами природы, солнечной системы и ее надсистем. Поэтому неизбежно отклонение от правильного, генерального пути развития. Однако любое подобного рода отклонение возможно лишь в пределах, определяемых мерой как предельной характеристикой качественных состояний взаимодействующих процессов. Нарушение этой меры приводит не только к нарушению гармонии, но к качественному изменению и разрушению процессов, что может привести к нарушению устойчивости развития солнечной системы.

Отсюда ясно, что *исходными условиями выполнения стабилизирующей функции направления (пути) развития* являются:

1) наличие некоторого исходного (опорного) знания о главном направлении развития человечества, которое оно (человечество) на-

копило в процессе своего существования, в процессе предшествующих цивилизаций и,

2) наличие осознанного (осознаваемого человеком и обществом) механизма установления меры отклонения процесса развития цивилизации от главного – природосообразного направления и механизма корректировки процесса развития.

В настоящем пункте раскроем первое, а в следующем пункте раскроем второе положение.

Нетрудно понять, что опорным, доступным на сегодняшний день человечеству знанием, является знание о генетическом развитии человека и о культурном наследии народов, переходящее из одной цивилизации в другую, особенно культура поведения (в социуме, природе, солнечной системе, Вселенной): обычаи, традиции, нравы, наконец, жизнестрой в целом, которые обеспечивали жизнеспособность человечества, его выживаемость в соответствующих условиях среды обитания и дальнейшее развитие. В этой связи И. А. Ильин пишет: «Но в недрах нашего прошлого нам даны великие залоги и благородные источники. И видя их, приникая к ним и уповаясь ими, мы уже не сомневаемся в тех путях, по которым ведет нас АНГЕЛ Божий, но в молитвенном напряжении уверенно ожидаем грядущих событий и свершений... Ибо с нами Господь нашего Китежа»<sup>168</sup>.

Обращение к такому знанию дает возможность в значительной степени осознать правильность направления развития цивилизации. Осознание генетически обусловленного, особенно в духовной сфере, культурного наследия предков и соотнесение его с современной культурой позволит соотнести существующее направление развития общества (цивилизации) с требуемым, основанном на историческом опыте. Такой путь ведет к соединению прошлого исторического опыта с коллективным разумом настоящего и будущего.

Этот путь основан на историческом анализе опыта предков. Но они жили в другое время и в отличных условиях развития геологических, биосферных и других объективных процессов солнечной системы, Вселенной. Поэтому наряду с коллективным опытом прошлого необходим коллективный, осознанный в форме коллективного разума, опыт сегодняшний, опыт народа, живущего в современных условиях природы, солнечной системы и ее подсистем и надсистем. ***Осознание исторического коллективного опыта и развитие его***

---

<sup>168</sup> Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 4 / Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М., 1994. С. 19.

*средствами коллективного разума может служить исходным (и опорным) знанием о генеральном направлении и, в определенной степени гарантом разумного устойчивого процесса развития человечества.*

Однако для обеспечения полноценного образования, в частности, его непрерывности, самоорганизации и саморазвития в современных условиях этого не достаточно. **Современное образование должно быть ориентировано в его широком понимании на формирование целостного образа, говорят, единой научной картины мира, характеризующейся гармонией развития всех процессов в едином жизненном пространстве Мироздания.**

На решение этих задач ориентирован методологический компонент содержания образования взрослых.

### 3.4.3. Методологический аспект

#### 3.4.3.1. Методология в свете современных тенденций развития образования

*В отличие от философии и идеологии методологический аспект содержания образования ориентирован на овладение процессами жизнедеятельности общества как на уровне отдельных процессов (политический, идеологический и т. д.), так и на уровне целостных жизненных пространств, включающих всю совокупность этих базовых процессов.*

На основе методологии раскрывается инструментарий (как сейчас пишут философы<sup>169</sup> **проектирования и трансляции образов знания в практику.**

Не только для взрослых, но уже для университета предлагаются новые созидательные принципы. «Для того, чтобы индивид выработал в себе новую *способность к социокультурному проектированию и конструированию*, необходимо создать соответствующие **практики и механизмы** (выделено мной – М. Б.), местом выработки которых и должен стать новый постнеклассический университет. На смену существующему в классическом университете принципу “усвоения”

---

<sup>169</sup> Василькова В. В. Эволюция принципов образования: от классического к постнеклассическому университету // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства: Сб. статей / Под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 207–208.

определенных культурных предметов (главным образом научных, выделенных по образцу научности) должен прийти принцип “порождения” культурных форм, задачей которого становится выработка форм человеческого существования в нестабильных ситуациях. Для университетского образования это означает смену базовой метафоры “усвоение” на метафору “порождение” причем “усвоение” не исчезает, а лишь переопределяется, превращаясь в служебную функцию.

Можно сказать, что классическая матрица образования как воспроизводства знания уступает место матрице *производства знания в процессе обучения*<sup>170</sup>.

Разумеется данный принцип созидания должен быть перенесен и на образование взрослых, но лишь с тем различием, что реализоваться он должен в новой логике реализации целей образования взрослых. Иными словами, созидание должно явиться продолжением и развитием уже имеющегося у обучающихся индивидуального опыта, с учетом философского анализа существующей реальности, соответствующей идеологии и **на основе методологии**. Лишь на основе *методологии, построенной на основе анализа глубинных пластов потаенного бытия, сущности жизненных процессов и направления их развития* возможной «становится выработка форм человеческого существования».

«Нынешняя ситуация требует не заучивания твердых предметных знаний, которые дают основу мыслить и действовать жестко определенным и твердо обозначенным образом. Она исходит из необходимости проектирования настоящей и будущей деятельности как возможной для воплощения в том виде, какой ей зададут конкретные условия жизни. Если содержание образования методологично, имеет в виду работу с мыслью и ориентировано во внепредметную сферу способов, форм, методов мышления, оно обеспечивает возможность социальных коммуникаций – динамичных, меняющихся, неустойчивых – схватывает само социальное движение, саму изменчивость общественных связей и отношений. Коммуникативное содержание образования обеспечивает социальную прагматику»<sup>171</sup>.

Практическая значимость результатов образования, действительность знаний и опыта напрямую зависят от способов их приобретения, а именно от степени участия человека в жизненном процессе, в

---

<sup>170</sup> Там же. С. 205-206.

<sup>171</sup> Петрова Г. И. Социальные коммуникации... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 188.

процессе жизнедеятельности, ведущем к приобретению знаний и опыта. И от того насколько глубоко происходит погружение человека в этот процесс, в его скрытого от внешнего глаза бытие (что всегда связано с энергетикой, включенностью, чувств, эмоций, переживаний), насколько глубоко человек внутренне переживает его настолько глубоко будет его проникновение в сущность и заложенный в знаниях и опыте смысл жизни, настолько глубокими будут его знания и полноценным опыт. «...мера образованности человека напрямую зависят от степени освоения жизненной реальности, восприятия ее особенностей и постижения пределов. М. Шелер подчеркивал онтологический статус образования. “Стремиться к образованию – значит с любовью и рвением искать бытийного участия во всем и причастность ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира, а не стремиться лишь к случайному наличному бытию и так-бытию”<sup>172</sup>. Отталкиваясь от строения био-психического мира, М. Шелер отмечает, что человек соединяет в себе все сущностные ступени наличного бытия вообще, а в особенности – жизни, что вся природа приходит в нем к концентрированному единству своего бытия»<sup>173</sup>.

Таким образом, можно утверждать, что *содержание образования представляет собой дидактически оформленную научную модель наличного и потаенного индивидуального и общественного опыта, структурированного в соответствии с логикой онтоантросоциогенеза и типами личности, логикой социального развития личности и социальным статусом личности.*

Нетрудно заметить соответствие закону онтоантросоциогенеза, в частности, оборачиваемости процесса образования, а также соответствие логике социального развития, как будет показано ниже, в основе своей определяется соответствием содержания 1) нравственным законам и 2) характеру взаимодействия нравственных (в данном случае выполняющих роль фундамента) и фундаментальных законов (осознаваемых и реализуемых на основе нравственных законов).

### **3.4.3.2. Основы формирования методологического компонента содержания образования взрослых**

В этой связи полноценное образование должно включать в себя пути и способы овладения знанием, опытом познания и творчества. А

---

<sup>172</sup> Шелер М. Формы знания и образования // Избр. произв. М., 1994. С. 21.

<sup>173</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 171.

это значит, что в содержание образования должны быть включены методы познания и методы мышления. Традиционная практика образования этого не отрицает, но при этом на первое место ставит модели знания, а на второе – методы познания, а основам мышления практически не обучает.

*В условиях непрерывного образования с целью развития сознания, расширения познавательных возможностей и обеспечения непрерывности знания и процесса познания на первое место выходят методы познания в условиях реализации полного познавательного цикла.*

В самом деле:

известно, что «нельзя все знать, но можно все понимать»,

модели знания меняются значительно чаще, чем методы познания,

одни и те же методы познания могут служить средством построения разных моделей знания и тем самым служить основой для интеграции знаний,

методы познания могут служить ориентировочной основой учебной и практической деятельности и основой переноса знаний и опыта,

методы познания могут служить основой самостоятельного получения новых знаний и самостоятельного освоения опыта и, значит, выполнять роль фундамента в формировании навыков самообразования, являющегося стержнем непрерывного образования,

совокупность частных и общих методов познания, частная и общая методология способны обеспечить непрерывность не только знания, процесса познания, но и процесса обучения в целом.

Перенос акцентов в корне меняет парадигму не только тех предметов, где эти акценты смещены, а при правильном подходе всего процесса образования и его результатов в целом.

А именно:

объектом изучения становится не система моделей научного знания, а реальная действительность,

теоретическое знание учебного предмета рассматривается как одна из возможных моделей объективной реальности, допускающая наличие других моделей изучаемого объекта,

теоретическое знание становится частью метода познания, выступая в качестве приближенной модели объекта познания,

в этой связи появляются потребности, а с овладением методами познания появляются и возможности (самостоятельного)

а) построения новых моделей знания изучаемого объекта,

б) систематизации знания и построения целостной органичной картины мира,

в) осознания методов ее создания, расширения, углубления, развития,

при изучении каждого нового объекта должен реализовываться полный цикл познания, а структура знания и процесса познания разных объектов должны подчиняться закону подобия,

результаты обучения с мировоззренческого уровня переводятся на качественно новый уровень – уровень осознанного миропонимания и далее – на уровень осознанного мироощущения.

В свете сказанного в структуре содержания образования профессиональной подготовки на первом этапе должны появиться два компонента, структурированные по принципу «ядра и оболочки». В ядро включаются профилирующие предметы, главное содержание которых образуют модели знания, дополненные методами познания. Непрофилирующие предметы в качестве базисного компонента должны иметь методы познания, раскрываемые на материале профессиональной сферы и учитывающие ее специфику, но, особо подчеркнем, не сводящиеся к ней. Соответственно, и предметы должны изменить свое название, например, называться «математические методы познания», «исторические методы познания» и т. п.

Особо подчеркнем, что при таком подходе не «урезается» содержание соответствующего предмета, а дополняется и рассматривается под другим углом зрения – под углом зрения «специфического аппарата познания», где модели теоретического знания в силу их потенциального многообразия (их может быть построено много для описания одного и того же объекта) перестают играть доминирующую роль.

На втором этапе реструктурирования содержания непрерывного образования все предметы рассматриваются в общей структуре методологии познания. Не обсуждая состав и структуру такого изменения, обозначим лишь общее направление. Необходимо раскрывать генезис и диалектику развития моделей научного знания и процесса познания. А излагаемый современными учебными предметами дискретный набор теоретических моделей в структуре общего генетически развивающегося образовательного процесса должен рассматри-



ваться как процесс количественно-качественных изменений – процесс развития узловой меры процесса научного познания, подчиняющийся всем обозначенным выше законам непрерывного развития и образования человека. Не решают проблему, так называемые «концепции естествознания» и «научные парадигмы» в гуманитарном знании, которые приобретают все большую популярность.

Наконец, важно отметить тот факт, что на этом пути не только не произойдет информационной перегрузки, а наоборот, она снимется за счет использования одних и тех же методов познания для формирования различных моделей знания.

Однако для полноценного освоения социального опыта и овладения обучающимися опытом творческой и прогностической деятельности включение в содержание образования методов познания не достаточно. Важнейшим условием этого является овладение процессами мышления. Процессы мышления в условиях непрерывного развития и образования человека необходимо строить как отражение непрерывности реальных процессов природы и общества. Полноценное решение этой проблемы невозможно без включения в содержание образования форм и способов мышления. В результате более эффективно будет задействован генетически обусловленный творческий потенциал человека.

В первой главе показано, что необходим новый подход к формированию картины Мира, а это требует нового подхода к созданию мыслеформ процессов и пространств внутреннего мира человека (на основе самосознания), общества, природы, космоса, Мироздания.

Формирование образов сознания, их непрерывное развитие и непрерывное развитие сознания в целом, возможно при условии овладения учащимися формами, приемами и способами мышления. А для этого в содержание обучения должны быть включены соответствующие модели знания, приемы и способы осознания процесса мыследеятельности и целостного процесса мышления (См. гл. 4, § 4).

Совокупность обозначенных компонентов культуры, включая процессы познания и мышления, образует фундамент содержания непрерывного образования, а вслед за ним и фундамент содержания целостного процесса непрерывного развития и образования человека.

### 3.5. Методологические основы построения технологии развития и образования человека. Единый алгоритм познания и социального поведения человека

В соответствии с названием параграфа здесь должны быть изложены:

1) общая организация технологического процесса образования и социального развития как единого процесса, **обладающая способностью** (именно обладающая потенциально, в развитии, ибо здесь все возможности описать невозможно) реализовать все законы, принципы и иные требования специфики образования взрослых;

2) построен единый алгоритм способа являющегося синтезом познавательной и практической деятельности взрослого человека.

В соответствии с главной целью построения образовательной метасистемы социального развития личности технология должна служить средством реализации ее главных характерных особенностей. А именно, технология как система должна быть более емкой, чем управляемые ею системы образования и социального развития, обеспечивая при этом реализацию требований их устойчивого развития.

Исходя из этих условий должно существовать генетическое генерирующее ядро:

1) способное к неограниченному развитию и

2) реализующее законы и требования образования взрослых.

Поскольку образование взрослых есть развитие базового образования на качественно новом уровне, то, очевидно, и вся используемая здесь технология в силу требования непрерывности развития образов сознания и жизни должна также обладать свойством преемственности. Более того, в соответствии с законом циклического развития образовательного процесса и фундаментальным законом оборачивания жизненного процесса эта технология должна повторить историю своего развития в обратном направлении. А именно, в соответствии с логикой онтоантросоциогенеза, если человек в процессе своего развития от (неосознаваемой) предметной деятельности на уровне взаимодействия с природой поднялся до осознания и развития своего (личного и исторического) жизненного опыта, то, будучи взрослым разумным (способным развивать образы жизни человека, общества и природы), он должен обладать способностью с «высот» опыта и разума, реализуемых теперь сначала в форме деятельности сознания,

«спуститься» до (осознаваемой, разумной) предметно-практической деятельности, повторив тем самым в свернутом виде (в соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе) всю логику исторического социального развития человека и общества.

Поскольку речь идет о деятельности, то и здесь должна речь идти о деятельности. Если в начальный период становления личности речь идет о предметной деятельности, то здесь речь должна идти о **разумной деятельности, развивающей образ жизни, оборачивании жизненного опыта на основе его, воспроизводства, в условиях образовательного процесса.**

Из психологии известно, что разумное (посредством мышления, знаний и вновь приобретенных образов сознания) воспроизводство прошлого опыта осуществляется посредством воспроизводства состояний внутреннего мира человека методом, в частности, **погружения, вызывающего воспроизводство имеющихся в опыте ощущений.** Поэтому исходным пунктом способа деятельности должно быть воспроизводство ощущений, которые ранее были вызваны в человеке в процессе взаимодействия с внешней средой. Но это есть не что иное как первая ступень онтоантросоциогенеза. Второй ступенью антросоциогенеза явилось становление мышления. Третьей – развитие сознания. А четвертой – развитие этих ощущений в форме образов сознания с учетом условий внешней среды, т. е. становление разума, обеспечивающего развитие опыта в форме образов сознания, затем деятельности, результатов деятельности и, наконец, единого образа жизни человека, общества и природы (см. гл. 1. п. 3).

Но и здесь после воспроизводства прошлых ощущений возникает необходимость их осмысления и далее – осознания и развития опыта в форме образов сознания, а затем и образов реальной жизни.

В результате получаем алгоритм, который называется «Алгоритмом 7 “О”».

### *Алгоритм созидания — («Семь “О”»)*

1. Ощути сущность (существование) образа (всей душой, всем сердцем, всем телом) – возникнет ощущение.

2. Осмысли эту сущность (проанализируй, конкретизируй, обобщи и т. д.) – возникнет представление.

3. Осознай (опосредуй знанием, наполни представление знанием) – возникнет осознанный образ.

4. Озвучь (погрузи возникший образ в новое жизненное пространство) – возникнет новый расширенный и дополненный образ.

5. Опосредуй (сформируй для реализации образа материальную и человеческую среду, – возникнет пространство реализации образа.

6. Опредемай (создай соответствующий образу сознания реальный объект средствами среды) – получим желаемый объект.

7. Объективируй — включи новый объект в систему объектов существующего исходного пространства жизни.

*Замечание.* Исходным пространством здесь может служить:

а) пространство жизни личности – и тогда новый объект развивает собственный образ жизни субъекта; б) пространство жизни внешней среды – и тогда новый объект должен развивать образ жизни среды.

Из содержания и результатов каждого шага алгоритма видно, что он удовлетворяет всем законам развития метасистемы. А именно, он развивает уже имеющийся опыт (через ощущение и осознание его в форме образа), выступая в качестве внутреннего генетического генерирующего ядра сознания и разума человека, реализуя тем самым фундаментальный закон материи и законы образования, требующие сохранения и развития ресурсов. Посредством разума алгоритм имеющийся опыт и материализованный в форме опыта существовавший ранее образ жизни превращает из цели в средство прогнозирования опыта, реализуя тем самым законы оборачивания и цикличности. Наконец, поскольку речь идет о разумной деятельности, где сначала формируются образы сознания будущей реальной жизни, то реализуется фундаментальный закон опережающего воспроизводства жизненного процесса и закон образования, требующий опережающего развития сознания и разума (см. Гл. 1 п. 3 и п. 1 настоящей главы).

Таким образом, можно считать, что данный способ деятельности удовлетворяет всем требованиям метасистемы и может рассматриваться как метаалгоритм. Однако для построения технологии недостаточно раскрыть внутреннюю логику алгоритма. Необходимо, как выше отмечалось показать, что данный алгоритм содержит в себе способы деятельности более ранних ступеней антоантросоциогенеза, которые могут быть получены в рамках данного алгоритма посредством конкретизации его внутреннего содержания.

В самом деле, если мы в качестве исходного образа возьмем познавательный образ – образ как систему знаний, а в качестве внешней среды возьмем область знания какого-либо предмета (например, математики, естествознания, техники, технологии, систему мировоззренческих знаний и т. д.), то мы получим алгоритм познавательной деятельности. В результате этого алгоритма будет развиваться познавательный образ как система знаний предметной или иной области *знания или реальности*.

Поскольку речь идет о познавательном образе, то первые два пункта превращаются в один (ибо возникающее в процессе ощущений противоречие и его осмысление носят психологический характер и в процессе получения знаний в педагогике как самостоятельные не фиксируются):

1. Постановка проблемы построения нового – расширенного познавательного образа (знаний, решения познавательной задачи, получения нового знания и т. д.).

2. Поиск путей решения посредством имеющихся знаний, образов (мыследеятельности).

3. Решение проблемы посредством имеющихся опыта, образов, знаний и т. п.

4. Осмысление и осознание полученного результата с позиций имеющихся знаний, потребностей среды и т. д.

5. Включение полученного результата в систему имеющихся знаний, сформируй новый – расширенный познавательный образ.

(Система такого рода алгоритмов содержится в двух монографиях автора: Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения – М.: АПН СССР, изд. «Высшая школа», 1991 – 232 с. и Барболин М. П. Методология развития и образования человека – СПб.: ИД «Петрополис», 2005 – 398 с.).

Если мы вместо образа за основу возьмем имеющиеся у человека представления, то мы получим способы мышления в канонической алгоритмической форме, например:

Прием сравнения

1. Постановка проблемы нахождения общих и отличительных признаков (сравниваемых мысленных представлений или реальных объектов).

2. Анализ и синтез представлений (или реальных объектов) (предполагается, что способы анализа и синтеза уже усвоены).

3. Выявление общих и отличительных характеристик (признаков, свойств и т. п.) представлений (или объектов).

4. Изучение состава и структуры выделенных характеристик представлений (или реальных объектов).

5. Описание общих и отличительных характеристик представлений (или реальных объектов).

Полный цикл алгоритмов мышления, реализующий полный цикл познания приводится в книге: Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения – М.: АПН СССР, изд. «Высшая школа», 1991 – 232 с.

**Важное замечание.** В соответствии с законом оборачивания, в данном случае мыслительного процесса, если речь идет о первичном – базовом образовании, то данный прием сначала реализуется на материале реальных объектов и затем в мысленном представлении. Если речь идет об образовании взрослых и, соответственно, конкретизации метаалгоритма, то данный алгоритм реализуется сначала на уровне мысленных представлений и только затем на реальных объектах.

На следующем уровне конкретизации, когда нет необходимости в специальных приемах дифференциации представлений и внешней среды, алгоритм принимает простейший вид – вид обыденного алгоритма поведения человека в любой жизненной ситуации:

1. Постановка (практической) проблемы (например, расширение сферы производства, изменения образа жизни путем перехода на другую работу, расширения пространства жизни путем избавления от мебели или приобретения еще одной квартиры и т. д., наконец, *гармонизации собственного образа жизни и образа жизни окружающей среды* и т. д.).

2. Поиск путей решения (практической) проблемы.

3. Решение (практической) проблемы.

4. Осмысление и осознание (практической) проблемы.

5. Вывод относительно разрешения (практической) проблемы.

При наличии познавательного и мыслительного опыта, разумеется, нет необходимости в явном виде пользоваться алгоритмами. Они в сознании человека «прокручиваются» в свернутом виде, фиксируется лишь процесс или результат, подобно тому, как это фиксируется в процессе онтоантросоциогенеза, например: предметная деятельность – мышление – сознание – разум – созидание – общественная деятельность – деятельность по воспроизводству природных ресурсов.

*В процессе формирования каждого типа человека, в каждом жизненном пространстве, в зависимости от того насколько глубоко – на каком из семи уровней (психологическом, психическом и т. д.) осуществляется осознание процесса жизнедеятельности, настолько будет происходить осознание человеком своего внутреннего «Я», т. е. формирование индивидуальности.*

## **ГЛАВА 4. СИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ**

### **4.1. Концепция моделирования образовательных пространств. Образование как генетическое генерирующее ядро организации жизни человека и общества. Обобщенная модель организации жизни образовательных пространств**

В концепции построения системы образования (п. 3.1.) показано, что организация жизни образовательного пространства должна быть подобна организации жизни общества (или его подпространства), если речь идет об адаптации человека к обществу (или его подпространству) и подобна единой организации жизни **Человека, Общества и Природы** если речь идет об опережающем образовании (жизни Человека и Общества). И вот во втором случае образование будет выступать **как генетическое и генерирующее ядро не только развития человека**, в частности, проявления его потенциальных возможностей, но и служить генетическим и генерирующим ядром организации общественной жизни человека и общества. В гл. 2 представлена система базовых жизненных процессов Человека, Общества и Природы с учетом их иерархической организации. Совокупность этих процессов может служить базисом для установления подобия и даже тождества образовательного пространства и пространств жизни Человека, Общества и Природы. Жизненный процесс, как человека, так и общества представляет собой последовательность жизненных пространств, являющихся подпространствами единого пространства жизни Человека, Общества и Природы. Объективно подпространства жизни – их называют еще сферами жизни, подобны в том смысле, что системы базовых процессов жизнедеятельности развиваясь, в них циклически повторяются. А личность, проходя эти циклически иерархически упорядоченные ступени развития процессов жизнедеятельности при условии их полноценного прохождения, сама становится сначала объектом, а затем субъектом развития в соответствии со ступенями развития: человек генетический, человек антропогенный, человек сознательный и т. д. (см. гл. 2).

Исходя из этих соображений и рассмотрим **системологические основания построения образовательного процесса на протяжении**



**жизни как смены образовательных пространств**, обеспечивающих непрерывное целостное индивидуальное и общественное развитие.

Поскольку, как уже отмечалось, в жизненном процессе структура жизнедеятельности в каждом новом пространстве жизни повторяется (в соответствии с законами развития и организации жизни), то и в каждом новом образовательном пространстве структура процессов жизнедеятельности, также должна повторяться. Поэтому, положив в основу логику развития интегративных качеств человека, формируемых в процессе онтоантропосоциогенеза и выявив систему базовых процессов, обеспечивающих их формирование в системе образования, можно построить образовательное пространство, которое может и должно стать базой и ориентировочной основой для построения всех других образовательных пространств на протяжении жизни. При этом системно-логическая организация процессов жизнедеятельности этого пространства будет выступать в качестве **фундаментальной структуры** не только построения **образовательных пространств**, но и **целостного развития человека** посредством формирования его **интегральных качеств**, реализуя логику развития человека: **человек генетический (индивид) – человек антропогенный (личность) – человек сознательный (индивидуальность) – человек разумный (субъект деятельности)**, включая **оборачивание этой логики (посредством разума) в обратном направлении: человек-созидатель (творческая индивидуальность) – человек общественный (творческая (социальная) личность) – человек органичный (человек-творец - противоположный индивиду)**. (Заметим, что эти названия достаточно условны и приводятся только для того, чтобы подчеркнуть процесс оборачивания и связь с исследованиями Б. Г. Ананьева.

В соответствии с целями образования взрослых (как в узком смысле – системы образования, так и в самом широком смысле: становления, формирования и развития взрослого человека) образование как форма должно быть ориентировано, в первую очередь, на **осознание и развитие реальных жизненных процессов единой организации жизни Человека, Общества и Природы**.

С другой стороны, в соответствии с целями образования взрослых образование как форма должно быть ориентировано, в первую очередь, на **осознание реальных жизненных процессов в процессе или на основе собственного жизненного опыта**. А это возможно лишь в реально существующих условиях, повторяющих **реальные условия реальной жизни прошлого, настоящего и будущего**. «Образование

человека, соотнесенное с контекстом жизненной реальности, есть такое развитие (образование в данном случае выступает как процесс – замечание мое, М. Б.), содержанием которого является *переживание событийно наполненной действительности, переживание во времени* (выделено мной – М. Б.) ... Человек сам есть история в отличие от наиндивидуальных образований, которые всего лишь имеют историю»<sup>174</sup>.

«В контексте универсального бытия сама история является процессом развития и совершенствования человека, способом его образования»<sup>175</sup>. Образование не имеет права нарушать традиции и законы истории. Оно должно продолжать ее. А такое возможно при условии реально проживаемой человеком жизни в реальном жизненном пространстве с реальным процессом жизнедеятельности со всеми ее компонентами и звеньями единого цикла жизни Человека, Общества и Природы.

Сущностной основой реализации этой идеи, обеспечивая целостное непрерывное развитие человека могут служить закон онтоантросоциогенеза и конкретизирующие его законы развития, фундаментальные и нравственные законы организации жизни. При этом ядром и системообразующим фактором будут служить интегральные характеристики различных типов человека, аттрактором – система развивающихся способов деятельности, а идеалом как фундаментом целевой ориентации может служить мировоззрение, основанное на понимании мироустройства как пространства-процесса единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Исходя из содержания процесса онтоантросоциогенеза нетрудно выделить **фундаментальные** (детерминирующие) пространства жизни, которые лежат в основе и в то же время на которые должны быть сориентированы образовательные пространства. Генетическое пространство человека (материализация генетической энергии) – человек, пространство материальной среды (предметной деятельности, в идеале – Природы), пространство общения, пространство потенциальной осуществимости (личности), пространство (само) реализации, пространство жизнедеятельности, сверхпространство (общество, организм, целостность).

---

<sup>174</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека и смысл образования в аспекте жизненности // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства: Сб. статей / Под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 173.

<sup>175</sup> Там же. С. 173.

Организация жизни есть не что иное, как организация жизненных пространств. А из анализа логики онтоантросоциогенеза (См. Гл. 1, п. 4) видно, что *развитие личности происходит по мере смены жизненных пространств. А социальное становление происходит по мере развития осознанного опыта.*

В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе структура процесса проживания в каждом новом пространстве должна повторяться. А это означает, что и пространства по структуре не только должны быть сопоставимы, но подобны и в определенном смысле – тождественны с точностью до качественного своеобразия.

«В процессе образования формируется личность, опосредующая в себе социальные идеалы... Полнота образования в данном контексте заключается в наиболее полном развитии всечеловеческих ценностей в личном бытии»<sup>176</sup>.

В описываемом варианте фиксируется лишь преобладающий в современном образовании социальный аспект образования. И этого, как **справедливо** замечает Т. И. Симоненко, недостаточно: «...социализация человека не распространяется на глубину личности, на ее внутренне-индивидуальное, сугубо личностное содержание (выделено мной – М. Б.)»<sup>177</sup>.

Однако, пытаясь развить идею «микрокосма» человека, она считает, что «человек – это не микро, а макрокосм. В этом случае **культура общества** (включая социальные идеалы) может быть рассмотрена как **подсистема культуры индивидуальной** (!!! – символ мой, М. Б.), а что касается самого процесса образования, то его задача – становление и развитие, прежде всего, индивидуальной культуры»<sup>178</sup>.

Вместе с тем, ни то, ни другое понимание неприемлемо для полноценного, органичного образования. Человек – это средоточие микро- макрокосма. Но и этого мало. **Человек – микрокосм, выступающий как преобразователь и транслятор макрокосма. В соответствии с законом оборачивания жизни (в логике онтоантросоциогенеза) человек есть вершина развития качества и преобразователь этого качества в новое качество. Он «оборачивает» жизненный процесс, придавая ему качественно новый уровень существования (бытия). Только при такой трактовке можно представить Человека и Космос как единый организм, в котором две его**

---

<sup>176</sup> Там же. С. 175.

<sup>177</sup> Там же. С. 175.

<sup>178</sup> Там же. С. 175.

компоненты образуют качественно своеобразный колебательный контур, взаимнообогащающий энергией и информацией друг друга, где ключевую роль играет образование.

При таком понимании взаимосвязи человека и космоса и роли в этой взаимосвязи образования пространство общества есть всего лишь подпространство макрокосма, охватывающее, в свою очередь, пространство человека как микрокосма, говоря философским языком – особенное в общей структуре единичного, особенного и общего (всеобщего) – человека, общества и космоса.

С позиций образования важно выделить генетические и генерирующие ядра. Именно они являются *источником и центром оборачивания*. При этом разным уровням жизни – разным по объему и качеству жизненным пространствам соответствуют разные генетические и генерирующие ядра. Для *Космоса* (разумеется, в рассматриваемой нами совокупности пространств) генетическим ядром оборачивания является *ген-ядро общества (включая жизнь Природы)*, в качестве которого выступает образование (в наиболее полном его понимании, как формировании человеческого организма со всеми его внутренними и внешними качествами). Для *общества – жизненный опыт* человека, для *опыта человека – человеческий Разум*. (Особо отметим, что для оборачивания опыта жизни Вселенной ген-ядром служит Вселенский Разум.) Генерирующими для каждого пространства будут выступать охватывающие его в порядке очередности жизненные пространства. Для опыта человека – образование, для образования – общество и т. д.

Генерирующие пространства, непосредственно следующие за рассматриваемым (пространством образования), выступают также в роли *зоны ближайшего развития*. Кроме того, они служат в качестве *идеала* и даже *высшего идеала* (Абсолюта), одновременно выполняющего функцию *генерирующего ядра*, к которому (идеалу), как легко понять, по мере развертывания спирали жизни в форме «колебательного» перехода из одного пространства в другое будет стремиться человек.

«Образование – процесс развития и саморазвития личности, ... он являет собой приближение к *совершенному образу* (выделено мной – М. Б.). Душа человека находится в поиске вечного, Абсолютного, а Образ Божий выражает *динамическое начало человеческого существа* (выделено мной – М. Б.)....»

Поэтому исследование проблемы образования предполагает рассмотрение движения человека к всеобщему знанию и опыту в единстве с процессом субъективации всеобщего в уникально-единичном личностном выражении»<sup>179</sup>.

Идеальный образ, высший идеал выступает высшим генератором уникального личного человеческого. В данном случае – человеческого опыта.

Однако все это характерно для **сущности процесса оборачивания** и для нашего осознания этого процесса. Но для организации образовательного процесса необходимо уметь эту **сущность проявлять**.

Для этой цели можно предложить алгоритм разума, являющийся *проявлением нравственных и реализацией (на основе нравственных) фундаментальных законов организации жизни и связывающий внутреннее генетическое ядро опыта (и более глубокие ядра) с внешней генерирующей средой*, в частности, с генерирующими ядрами и идеалами. Что на вербальном уровне проявляется в традиционных формах: *связь возможностей и желаний, потребностей и целей и т. п.* Он является конкретизацией обобщенного алгоритма познания и поведения человека и включает семь звеньев: ощущения (на уровне внутреннего воспроизводства опыта), осмысление, осознание, озвучивание, опосредование, опредмечивание (превращение в идеал), объективирование (включение в организм объективного (генерирующего) пространства жизни). **Звенья этого алгоритма** соответствуют ступеням социального становления человека в каждом новом жизненном пространстве.

Вместе с тем совершенно справедливо утверждают философы, что «в процессе образования человек не просто осваивает известные (имеющиеся в опыте – замечание мое, М. Б.) образцы, он **сам порождает новые значения и смыслы, сопряженные с осознанием свободного самовоплощения, своего жизненного мира и своей ответственности на каждом этапе этого движения. Человек формируется (образуется) как целеустремленный, волевой индивид, способный принимать решения, организовывать свой собственный мир и вбирать, усваивать внешнее в соответствии с собственным осознанным значением. Человек в процессе самообразования выступает как уникальное, свободное и целостное существо,**

---

<sup>179</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 177.

*выражающее себя целиком, во всем объеме своих жизненных характеристик и личностных качеств»<sup>180</sup>.*

На основе осмысления, осознания и воспроизводства опыта в реальном жизненном пространстве человек за счет внутреннего творческого, обусловленного генокодом (Человека и Вселенной) энергетического потенциала способен *выходить за пределы существующего жизненного пространства*. Поместив человека в более емкое гармонирующее с его внутренним миром энергоинформационное пространство, мы тем самым создадим и реальные условия для проявления внутреннего генетического потенциала.

Предложенный «Алгоритм разума» в более полном, насыщенном и объемлющем варианте будет выступать как связующий механизм генетического потенциала Человека, реализующего генетический потенциал Вселенной, где ген-ядром будет выступать общество, а геном – исходным пунктом этого ядра – Человеческий (и затем общественный Разум) во взаимной связи со Вселенским Разумом. Такова может быть **организация жизненного процесса единой организации жизни Человека, Общества и Природы, развиваемая посредством образования взрослых.**

Таким образом, можно утверждать, что **главным организатором развития жизненного процесса специально создаваемого (формируемого и развиваемого) образа единой организации жизни Человека, Общества и Природы выступает образование взрослых (в самом широком смысле: как процесс и результат становления, формирования и развития человека).** И это утверждение вместе с предшествующим ему текстом далеко не согласуется с утверждением (возможно, развивает и углубляет его) Т. И. Симоненко, которая утверждает в его первой части, что «образование не является внешне-организующим процессом...»<sup>181</sup> и вполне согласуется со второй, где говорится, что образование «...тесно связано с реальной жизнью, наполнено жизненными значениями и смыслами, обогащено личностным опытом»<sup>182</sup>.

---

<sup>180</sup> Симоненко Т. И. Понимание человека... – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – С. 179.

<sup>181</sup> Там же. С. 180.

<sup>182</sup> Там же. С. 180.

## 4.2. Состав и структура базового пространства целостного развития и образования взрослого человека

### 4.2.1. Структурно-логическая организация непрерывного процесса целостного развития человека

Процесс развития человека вообще и в системе непрерывного образования – в частности, как было показано выше, – это многоступенчатый процесс, который реализуется в разных жизненных пространствах в форме разнокачественных процессов жизнедеятельности. Так, например, обучение выполняет определенные развивающие, включая социальные функции и, значит, в определенной части может рассматриваться как компонент целостного процесса в частности, социального развития человека. Поэтому (по закону подобия любая часть, являющаяся целостностью, подобна всей целостности) можно утверждать, что структура процессов базового пространства есть повторение логики онтоантросоциогенеза и основа логики развития человека в структуре жизненного цикла. И в дальнейшем на каждой ступени развития человека и в каждом новом жизненном пространстве эта логика повторяется.

В целях эффективного не только целостного, но в первую очередь, социального развития человека каждое моделируемое пространство образования должно быть подобно целостному будущему пространству общественной жизни человека и включать все его компоненты в соответствующем адаптированном (дидактически обработанном) виде. Чтобы этого достичь, модели образования, а в более широком понимании – модели социализации и социального развития человека должны основываться (с целью обеспечения преемственности и непрерывности) на тех же методологических основаниях, что и моделирование социальных систем. В частности «...при моделировании социальных систем следует исходить из представления об обществе как системе субъективного типа; важнейшей связью, объединяющей людей в общество, необходимо считать **деятельностную связь** (выделено мной – М. Б.), а **регулятором деятельности – явления двух классов: ограничения и стимуляторы** (выделено мной – М. Б.). Среди последних собственно стимуляторами человеческой деятельности считать ценности, наличие которых можно рассматривать как простейшее и вместе с тем фундаментальное “самоописание”. Важнейшие стимулы эготической деятельности – модусы социальной

значимости, а служебные – модусы социального бытия. По-видимому, нужно учитывать и социальные нормы, т. е. нормы поведения социальных субъективных субъектов разных классов по отношению друг к другу»<sup>183</sup>. Нетрудно заметить, что конкретное содержание всех этих положений с учетом современных социальных, этнических и экономических (рыночных, см. ниже пространство воспитания) условий выше достаточно подробно изложено, начиная с фундаментальных положений, описания отношений, деятельности, механизмов регулирования целостных моделей жизнедеятельности и заканчивая нормами и критериями эффективности (см. ниже) поведения и организации жизни. Общность фундамента, содержательной основы и единого идеологического стержня построения разноуровневых образовательных пространств, пространств социализации и социального развития обеспечит преемственность между этими пространствами и непрерывность процесса образования и целостного развития человека, в частности его социализации и социального развития.

***Корнем и стабилизирующим стержнем, во всех звеньях и на всех ступенях процесса непрерывного целостного развития человека может и должна служить исторически сложившаяся национальная (с учетом национального характера, включая профессиональную по отраслям производств) культура, являющаяся генетическим ядром общественно-исторического опыта и проявляющаяся в качествах, характерных для соответствующего жизненного пространства как пространства образования, так и пространств социализации и социального развития.***

*Организация содержания* каждой составляющей также подобна организации содержания всей целостности.

*Алгоритмы жизнедеятельности* в каждом цикле также подобны: от неосознанного (внутреннего) ощущения жизни сферы, через понимание, осмысление, научное осознание к осознанному жизнеощущению единого жизненного пространства сферы в структуре осознанного мироощущения (См. п. 4 настоящей главы, а также монографию Барболин М. П. Методология развития и образования человека.).

*Вершиной* на каждой ступени является создание соответствующей сферы жизни как органической целостности на основе отноше-

---

<sup>183</sup> Бороноев А.О., Письмак Ю.М., Смирнов П.И. Моделирование социальных систем: концепции и основные категории // Проблемы теоретической социологии. Вып. 2. — СПб., 1996. С. 92.



ний и совместной деятельности и, как результат, — качественно нового (каждый раз) целостного органичного (на соответствующем уровне и в рамках соответствующего пространства) человека. Например, в обучении сначала речь идет о передаче информации, затем — о «совместном производстве знаний обучающимися», наконец, обучающийся должен вступить в органическую связь (на уровне процессов внутреннего мира, включая мышление, сознание и разум), выступая источником знаний, — с той сферой жизни, для которой он готовится. Аналогично во всех других сферах жизни.

Отличие аналогичных процессов проживания в разных жизненных пространствах в том, что первый раз каждую ступень (и, соответственно, каждый процесс) человек реализует в максимально развернутом виде. На каждой ступени все предшествующие для данной служат основой (фундаментом) и средством (в соответствии с известным законом оборачивания, трактуемого мной как закон оборачивания процесса и результата, а в расширенном понимании в рамках предлагаемого мировоззрения — *закона оборачивания пространства и процесса*) для прохождения следующей. В то время как в дальнейшем в снятом и, в зависимости от конкретных условий, в свернутом виде цикл и структура повторяются.

В связи с *ключевой ролью разума* в структуре онтоантросоциогенеза и, соответственно, в общей логике непрерывного циклического целостного процесса развития человека и, в частности, его общественного развития занимает четвертая ступень. Здесь происходит смена вектора взаимодействия человека и внешней среды. Если первые три ступени были ориентированы на изначально бессознательное принятие воздействий внешней среды с последующим осознанием этих воздействий и, в конечном итоге, формирование нравственных чувственных образов — нравственности в широком понимании. То последующие ступени ориентированы на *воспроизводство генетического потенциала в форме новых образов сознания и затем и жизни*, являющихся проявлением генетического потенциала и пропущенных через «энергетическое сито» нравственных образов. **Национальная культура при этом из простого «стабилизатора» превращается в «созидателя» в форме генетического генерирующего ядра единого многонационального процесса общественного развития.** Если на первых ступенях внешняя среда выполняла, по сути, функцию бессознательно проявляемого, точнее сказать опредмечиваемого личностью генерирующего ядра, то в дальнейшем разум

становится генерирующим ядром, проявляющим собственный генетический потенциал и уже на его основе и с помощью его опредмечивающий генерирующий потенциал внешней среды в соответствии с категориями и законами жизни ген-ядра – подобия, «Золота», гармонии, посредством ген-ядра нравственности – сознания, любви, разума.

Участниками процесса целостного развития являются все сферы единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Процесс развития, как уже отмечалось – это не только многоступенчатый, но и циклически развивающийся процесс и человек на каждой ступени и в каждом цикле повторяет предшествующие ступени и, соответственно, циклы. Так, например, обучение, выполняя определенные развивающие функции, может рассматриваться как компонент, звено процесса социализации и одновременно как сфера жизни и степень социального развития личности.

В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе процесс *онтоантросоциогенеза* должен повторяться в реальном процессе *онтогенетического, индивидуального и социального развития человека*. А это означает, что каждой ступени каждому циклу антропогенеза должна соответствовать ступень и, соответственно, цикл социального развития человека.

*Повторение в процессе целостного развития человека структуры онтоантросоциогенеза есть необходимое условие формирования базовых качеств человека. Проживая в жизненных пространствах, подобных пространствам жизни человека в онтоантросоциогенезе, в нем воспроизводятся сформированные в филогенезе базовые качества: нравственность (ибо «нравственный закон в нас» – писал Кант), совесть, память, настрой (мысль, смысл, ум), воображение, воля, характер и на этой основе, в силу структурного тождества пространств социализации и социума, формируются новые качества, присущие современному социальному пространству общества и присутствующие в пространстве социализации. Степень достаточности (в силу теоремы о трех последовательностях, две из которых сходятся к одному пределу, а члены третьей все время находятся между членами первых двух) формирования этих качеств определяется степенью их совпадения с качествами индивидуального наследственного потенциала личности.*

#### 4.2.2 Семья как корневое пространство целостного развития человека в единой организации Человека, Общества, Природы

В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе, на уровне общественно-исторического развития, как человека, так и общества, интегрирующим, системообразующим, в современной терминологии, аттрактором, в нашей терминологии – *генерирующим ядром общества как общественной организации*, а вслед за этим и минимальной ячейки общества – семьи является **совместная жизнедеятельность**. Семья выполняет функции связующего звена между человеком и обществом.

В полноценной семье (прежде всего, в полной семье, где есть дедушки и бабушки обоих родителей) в **органическом единстве** соединены прошлое, настоящее и будущее *на единой органической биологической основе в едином образе жизни*.

Такая семья одновременно выполняет **корневую, ориентирующую и стабилизирующую функции**. Именно в ней овладевают первичными практическими умениями, умениями общаться, совершать правильные поступки. Именно в семье накапливается первичный социальный опыт. И именно в семье осуществляется первичное осознание этого опыта и семья закладывает основы философии, идеологии и технологии будущей жизни. Поэтому осмысление и осознание жизненного опыта взрослого человека необходимо начинать с семьи, где, вообще говоря, находятся **питательные корни смысла жизни человека**. *Сформированные в семье идеалы являются самыми устойчивыми, поскольку в их основе лежат родовые связи*.

Все это означает, что семья является движущей и стабилизирующей силой и, значит генетическим ядром целостного индивидуального и социального развития человека. А это, в свою очередь, побуждает человека к самосовершенствованию и через систему образования, а, значит, дает дополнительный импульс для развития системы образования в целом. Иными словами семья через ее субъектов генерирует дополнительные импульсы в систему образования. Особенно, если речь идет о взрослом человеке – нравственном семьянине, когда *индивидуальные жизненные потребности сливаются с потребностями семьи, а через них и с истинными человека в бесконечном продолжении жизни*.

### 4.2.3. Обучение как воспроизводство процесса жизнедеятельности в новом пространстве общественной жизни

В логике онтоантросоциогенеза данному звену соответствует человек генетический. Генерирующим ядром являются ощущения, проявляющиеся в форме желаний (потребностей). Результатом является определенный уровень знаний, умений и навыков, а в более полном – системном понимании – уровень сформированности способов и системы способов предметно-познавательной и общественной (коммуникативной и организаторской) деятельности.

Исходя из онтоантросоциогенетической сущности человека, а также тезиса о том, что исходным пунктом становления человеческого общества является совместный труд, можно считать, что целью обучения взрослого человека является формирование первичных умений и навыков труда в условиях новой организации общественной жизни, нового жизненного пространства, построенного в результате прогноза и смоделированного или рассматриваемого как образовательное пространство – модель (или реальное пространство) будущей жизни, в частности, профессиональной деятельности.

В отличие от обучения в первом периоде (когда речь идет о передаче общественно-исторического опыта, а точнее сказать, об активизации и проявлении генетического потенциала средствами общественно-исторического опыта) – обучение нового поколения, входящего в новое жизненное пространство жизни, здесь первичным выступает сознание и разум, наконец любовь (выступающая в форме определенных жизненных приоритетов), основывающиеся на опыте. И речь здесь идет не о формировании конкретных первичных умений и навыков, а о **формировании обобщенных представлений**. Говоря языком педагогики, речь идет о формировании первичных обобщенных образов, являющихся основой дальнейшего содержательного обобщения (по В. В. Давыдову), содержательного наполнения образов, которые формируются при первичном знакомстве с новой сферой жизни в процессе реального или виртуального **погружения** в нее.

Поэтому исходным образовательным пространством является сама сфера жизни, для которой готовится человек. Однако она уже на начальном этапе выступает *не средством формирования образа жизни, а материалом, из которого строится и благодаря которому развивается имеющийся опыт.*

Поэтому содержанием обучения на этой ступени выступает философский анализ, выяснение сущности и соотнесение опыта и будущей сферы жизни.

В отличие от первобытного в современном обществе труд носит дифференцированный характер. Поэтому и обучение носит разносторонний характер, начинается с общетрудовых умений, заканчивается общими *принципами организации производства* с постановкой познавательных проблем.

Аборигены до сих пор передают не столько знания, сколько опыт непосредственно из поколения в поколение. И для них природа – духовное сокровище (ТВ, Канал NBN, передача «Мир дикой природы», 11.03.05., 13 ч. 30 мин.).

Когда обучение «отделилось» от трудовой деятельности, от предметных действий и приобрело чисто информативный характер, оно приобрело статус «предпосылки к социализации» и социального развития личности. Ибо обучение, понимаемое как познание, является предпосылкой социализации в ее сущностном понимании, – как включении в новое пространство жизни или в общество в целом, а в более широком понимании – в единую организацию жизни Человека, Общества и Природы. *Чтобы такого отрыва не произошло и процесс обучения служил ступенькой единого процесса целостного индивидуального и социального развития человека, в соответствии с исторической логикой становления общества, он должен основываться в условиях базового образования на индивидуальном (и затем коллективном) опыте как познавательном (который не надо сводить только к виртуальной познавательной деятельности в форме игры и упражнений), так и производительном, а в условиях образования взрослых – на имеющемся жизненном капитале.*

Если процесс образования и, соответственно, обучения понимать как процесс регуляции и саморегуляции отношений, то становится очевидным, что они основываются на психологии личности, которая, в свою очередь базируется на психике, психика – на физиологии и т. д. Иными словами, в процессе жизнедеятельности человека в образовательном пространстве участвуют все процессы внутреннего мира человека. И от их состояния, в частности, от того, насколько они находятся в гармонии с процессами внешней среды (Общества и Природы), зависит процесс образования и, соответственно, процесс обучения, в частности его эффективность и результативность.

В процессе обучения осмысливаются, наполняются жизненным смыслом нравственные нормы совершаемых действий, поступков, поведения, стиля жизни имеющегося жизненного опыта и определяются возможности их переноса в новые социальные условия.

Важнейшим признаком и критерием качества организации обучения (реализации целей развития человека) (признаком является совпадение, а критерием – степень совпадения) внутренних и внешних потребностей и целей обучения, наконец, *степень тождества сформированного мировоззрения и образов индивидуального и общественного сознания.*

Обучение, осуществляемое как передача информации, является предпосылкой осмысления и осознания отношений опыта имеющегося и будущего процесса жизнедеятельности. А если пойти чуть дальше по пути рассмотрения форм овладения информацией, то становится ясно, что обучение в системе образования взрослых, понимаемое как осознание себя и собственного опыта, является *исходным пунктом процесса не только социального развития и социального становления человека, но социального развития общества средствами индивидуального человеческого потенциала*, ибо здесь уже овладение информацией предполагает и деятельность, в частности, на уровне сознания и моделей реальной действительности *как первичный уровень проявления индивидуальности.* В то же время с позиций конкретного жизненного пространства, для которого готовится человек, уровню его развития, по классификации Б. Г. Ананьева, соответствует человек-индивид, характерной особенностью которого является подчинение внешней среде.

*В заключение необходимо выяснить некоторое, на первый взгляд, противоречие между тем, что выше было выяснено приоритетное значение воспитания, а здесь речь шла об обучении. Обучение – это по форме организации образовательного процесса, ибо мы, по сути, учили, но не простейшим предметным умениям и навыкам, а философскому анализу опыта, который дополняли – питали энергией внешней среды и тем самым «наращивали» внутренний энергетический потенциал посредством «пищи» (содержания) нового пространства жизни. Поэтому по своей сущности речь идет в процессе обучения о воспитании как о формировании определенных качеств личности в самом широком – философском понимании, необходимых для будущей жизни, в частности, профессиональной деятельности. И это станет еще более*

*очевидным, если заметить, что это осуществляется в рамках практической философии средствами реального погружения в реальные энергоинформационные формы, соответствующие будущему реальному пространству жизни.*

#### **4.2.4. Воспитание как осмысление опыта единой организации жизни Человека, Общества и Природы**

Если в базовом образовании речь шла о проявлении внутреннего мира человека, включая генетический потенциал средствами внешней среды, формировании и накоплении опыта, то теперь речь идет об осмыслении имеющегося опыта и сформированного образа жизни с позиций общества, в частности, будущего жизненного пространства общественной жизни, природы, внутреннего «Я».

Но поскольку речь идет лишь о первичном знакомстве с новым жизненным пространством, то можно говорить лишь об *общем представлении, о той атмосфере, которая существует в коллективе. А ее наиболее эффективно ощутить и представить, можно лишь прожив некоторое время в этом коллективе. Формирование первичных представлений возможно при первичном погружении, когда формируются общие первичные межличностные отношения и человек ощущает на себе существующую организацию коллектива.*

В логике онтоантросоциогенеза данному звену соответствует человек антропогенный. Генерирующим ядром являются чувства, проявляющиеся в форме эмоциональных мысленных представлений. Результатом является определенный уровень освоения моральных норм общественной жизни в новом жизненном пространстве, в основе которых лежат сформированные чувственные образы, которые в дальнейшем станут эталоном нравственности поступков, поведения, стиля и образа жизни человека.

Уровень нравственности человека (и общества) принято определять по степени соответствия поступков, поведения выработанным в обществе нравственным нормам, иными словами, по характеру проявления внутреннего мира человека. И потому акцент оказался смещенным в сторону норм поведения человека в окружающей среде. Вместе с тем, если нравственность трактовать как природосообразность внутреннего мира человека, то становится очевидным, что на первое место выходит необходимость проявления этой «заложенной

в человеке природы», т. е. проявления, говоря научным языком, наследственного инварианта (в соответствии с законами генетического наследования и генетического прогнозирования). И только уже затем, когда будут созданы условия и когда этот **наследственный инвариант через осмысление опыта начнет проявляться** (на уровне образов сознания или реальной жизни), можно **корректировать и устанавливать нормы общественной жизни**, при этом, **соотнося их с нормами жизни**, установленными природой (родом, генетическим наследием человека) как во внутреннем мире, так и во внешней среде. В этом смысле (в смысле отношения к процессу социализации и не более того) воспитание, как и обучение противоположны воспитанию и обучению первичного периода.

В этой связи принципиально меняется подход к воспитанию. Не случайно Я. А. Коменский говорил, что ребенка надо «зажечь как факел», что по сути означает, **активизировать внутренний жизненный потенциал**. Этот тезис особенно актуален для взрослого человека. Именно это должно стать исходным пунктом не только воспитания, но и практической, предметной социализации, понимаемой как установление реальных отношений с наличием определенных норм жизни, поскольку активность возникает под влиянием внешней среды, т. е. уже в процессе реальных отношений. И, как только он начнет проявляться, а, если возможно, то уже на этапе активизации должна начаться корректировка проявлений в соответствии с нормами общественной жизни. **Ориентировочной основой** (и не более, а не догмой, как это часто бывает) должны служить знания и образы, актуализированные в процессе обучения.

Нравственность в обществе присутствует в форме морали. Поэтому, исходя из онтоантросоциогенетической сущности человека, конечной цели воспитания как компонента – определенного звена непрерывного процесса развития человека можно считать, что целью воспитания является формирование первичных умений и навыков соблюдения моральных норм, а затем нравственных законов в условиях общественной жизни в новом жизненном пространстве.

«Любая социализация содержит механизмы ситуативной интерпретации *другого*, которые связаны с функционированием сознания и выстраиваются над индивидуальными сознаниями (может, в рамках индивидуальных сознаний – замечание мое, М. Б.) в некую форму, являющуюся образцом для индивидуальной ориентации. Социализация, таким образом, состоит в выработке линии разделяемого с дру-



гими поведения, более или менее однообразного, более или менее нового, но требующего внимания и взаимности. Социализация между чужими друг другу людьми требует, без сомнения, приспособления, внимания и практической гибкости в большей мере, нежели между прожившими долгое время вместе супругами, у которых общее прошлое служит основой для текущей типификации. Любое отношение между людьми методом проб и ошибок ведет к накоплению их совместного опыта, т. е. к отношению между знакомыми и даже близко знакомыми людьми. Типификация развивается из необходимости совместной деятельности или познания. Она использует знания из накопленного опыта, или то, что Макс Вебер называет номологическим знанием об обычных действиях в типичных ситуациях.

*Понимание* (выделено мной – М. Б.) занимает центральное место в социальной жизни»<sup>184</sup>. Понимание тесным образом связано с осознанием. Сформированный на первом шаге социализации – в процессе обучения *образ становится средством осознания и оценки реальной действительности*. А вместе с этим и средством формирования нравственных норм поведения личности – выработки соответствующей морали и нравственного образа жизни (в быту еще говорят: «облика»).

В работе Новицкой Л. Ф. убедительно показано имеющее место в современных условиях жизни *отчуждение изначально нравственного внутреннего мира человека от внешнего мира*, который «...выступает к человеку и воспринимается как нечто хаотичное, абсурдное, не признающее никакой нормальной логики, никакого разумного смысла». Отсюда вытекает необходимость «нравственной социальной идентификации» личности, не «слепой социализации», а способной не только принять мир в существующем виде, но противостоять и обеспечивать устойчивое развитие жизненного процесса.<sup>185</sup>

Характерной отличительной чертой воспитанного человека наряду с осознанием (на основе полученных в процессе обучения знания) собственного образа жизни и жизни окружающей среды является осознанное поведение, предполагающее, в идеале, прогнозирование результатов поступков, поведения, выстраиваемых отношений.

---

<sup>184</sup> Ватье П. Метод понимания, социальность и проблема устройства общества.// Проблема теоретической социологии. Вып. 3 – СПб., 2000. С. 79.

<sup>185</sup> См. Новицкая Л. Ф. Метаморфозы нравственного отчуждения в обыденном сознании. // Общество и человек: пути самоопределения. Серия: «Россия накануне XXI века». Выпуск 1. – СПб., 1994. С. 117–122.

Прогноз не может осуществляться на пустом месте. В основе прогноза лежит опыт. А, значит, для формирования непрерывного органически целостного процесса развития процесса социализации должны лежать генетически, биологически, исторически обусловленные генерирующие ядра социального развития, способные привнести в существующий процесс прошлый опыт и одновременно служить резонатором будущего путем проявления внутреннего творческого потенциала. Таковыми могут служить генетически, биологически, исторически обусловленные нравы, традиции, обычаи, передаваемые из рода в род, т. е. родовые. (Чтобы не было кривотолков, основанных на неправомерном противопоставлении культур разных народов, заметим, что родовые традиции во многом определяются территорией. А, значит, поскольку разные территории на планете Земля не только могут сосуществовать, но и дополняют друг друга, обогащают, например, в процессе обмена, образуя целостности, так и культуры народов не противостоят друг другу, а дополняют и взаимно обогащают друг друга.)

Говоря о генетической, родовой, биологической, исторической обусловленности процесса социализации (или иного процесса развития человека) мы, по сути, говорим об их генезисе и генетическом развитии. А это означает, реализуется генетический подход к воспитанию, который ориентирован на сохранение генофонда человека и общества, что придает устойчивость процессам развития человека и общества.

Однако, как видно из логики антропогенеза, на данной ступени ведущей все еще выступает внешняя среда, включающая общение и труд, поэтому полноценный процесс воспитания может осуществляться и ***полноценные чувственные образы, отражающие материальные и нравственные стороны реальной жизни***, могут формироваться в условиях полноценного совместного труда (т. е. где присутствует труд, межличностные отношения, складывающиеся в процессе совместного труда, и налицо успешные результаты труда), приносящего общественную пользу (что, вообще говоря, было фундаментом воспитания в России всегда). Кроме того, в современных рыночных условиях общественная польза должна дополняться личным и общественным, в частности, коммерческим успехом. А это означает, что для полноценного процесса воспитания должны создаваться жизненные пространства детей, подростков и молодежи, адекватные (подоб-

ные) социально-экономическим образованиям и жизненным пространствам современного общества.

Таким образом, все это вместе взятое означает не что иное как нравственное осмысление в форме идей и идеалов опыта, являющееся основой осознанного **образа жизни и места субъекта в этом образе. Человек на этом уровне становится личностью, обладающей смыслом жизни (в условиях гармонии жизненных процессов Человека, Общества и Природы).**

#### **4.2.5. Самоидентификация как осознание опыта единого образа жизни Человека, Общества и Природы**

В логике онтоантросоциогенеза данному звену соответствует человек сознательный. Генерирующим ядром является сознание, проявляющееся в форме образов жизни, сформированных посредством осознания осмысленного предшествующего субъективного опыта жизни в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы. Результатом является определенный уровень *самоидентификации (самоутверждения) на основе осознания собственного места в структуре жизненного опыта единой организации жизни Человека, Общества и Природы.* Поэтому, исходя из антропогенной сущности человека, можно считать, что главным средством самоидентификации, а, по сути, социальной адаптации является **создание фундамента проявления внутреннего мира человека на основе осознания этого мира, собственного внутреннего «Я»** в условиях окружающей среды общества.

Главной целью и результатом ее является самоидентификация личности, включающая такие характеристики как самоутверждение, самосознание и т. п.

Сущность самоидентификации в осмыслении и осознании самого себя в структуре жизненного процесса. Самоидентификация в более широком понимании включает в содержание процесс и результат. И тогда идентичность, понимаемая как самоидентификация, будет включать не только характеристику процесса, но и характеристику результата, можно сказать тождество, (соответствие) адекватность отражения в сознании человеком собственного «образа жизни внутреннего мира» и его места и роли в едином жизненном пространстве Человека, Общества и Природы.

На сущностном уровне самоидентификация проявляет себя как детерминанта поведения человека как личности. В самом деле, Короленко Ц. П. и Дмитриева Н. В. идентичность рассматривают как личностное состояние или совокупность личностных состояний, которые «рекуррентно контролируют поведение»<sup>186</sup>. А это означает, что результаты самоидентификации выполняют функцию «социально-генетической памяти», детерминирующей весь в жизненный процесс человека.

Основой самоидентификации служат результаты обучения и воспитания. Они образуют внутренний – личностный компонент процесса самоидентификации, выступая одновременно в качестве *исходного пункта (основания) и средства выстраивания отношений между личностью и внешней средой обитания*.

Самоидентификация наиболее эффективно проходит в среде, где сконцентрировано максимальное число социальных составляющих, начиная от территориальных, национальных, бытовых, семейных и заканчивая производственными и социальными составляющими. Такой средой, как сложилось исторически, является территориально ограниченная среда муниципального (районного) образования. А это означает, что пространство образования, решающее проблему самоидентификации должно максимально отражать территориальную организацию жизни.

Рассматривая самоидентификацию, необходимо иметь в виду, что речь идет о *механизмах обеспечения основ устойчивого развития человека, общества и государства Российской* в современных условиях. И с позиций теоретического осмысления в качестве такого механизма имеет смысл рассматривать муниципальное образование как *минимальную ячейку* культурной общественной жизни общества, соединяющую в себе прошлое, настоящее и будущее и в которой, начиная с раннего возраста, как в период своего социального становления, так и в зрелом возрасте проводит большую часть времени.

Муниципальное образование можно считать социальной единицей – клеточкой современного общества, включающее в себя все культурные слои и все общественные, социальные, культурно-просветительские и образовательные учреждения, и синтезирующее в себе все качества целостного общественного организма. Муниципальное образование является на сегодняшний день той минимальной

---

<sup>186</sup> Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. – М., Екатеринбург, 2000. С. 206.

социально-общественной ячейкой, той клеточкой современного, в которой отражается весь быт и вся социальная сфера города и общества в целом, как с внутренней, так и с внешней стороны.

Здесь как новое поколение – подростки и молодежь, так и взрослые проводят наибольшую часть своего досуга. Здесь они видят быт и уклад жизни, который образует основу передачи опыта и традиционной культуры поведения, являющейся основой образа жизни, который близок им и который всегда ценится, поскольку оставляет в памяти наиболее глубокий отпечаток, поскольку построен на чувствах, эмоциях, а не на голом рационализме и расчете.

В условиях этой культуры происходит самоутверждение и самоидентификация личности. Здесь формируется поведенческая культура личности, закладываются основы будущего образа жизни. А определяется все это образом жизни, который принят в среде, где человек проводит время, предоставленное ему для личной жизни.

В то же время в сложившихся социально-экономических условиях именно эта среда и является наиболее неблагоприятной, отрицательно влияющей на развитие общества в целом.

Фундаментальная причина такого состояния кроется в науке — в отсутствии методологии как науки об организации жизни в целом и в условиях устойчивого общественного развития - в частности. И, как результат — отсутствие должного понимания значимости осуществления соответствующих подходов к организации жизни современного общества на разных уровнях его организации и, в особенности, на уровне территориального образования.

Говоря о причинах такого отсутствия целых областей знания и соответствующих провалов общественного сознания, мы не будем касаться корней их возникновения. Лишь только заметим, что это не случайность, а закономерность в едином ориентированном процессе развития технократической цивилизации.

В период «перестройки» стала искореняться и философия (в целом, а не только марксистская), и идеология. Но, если у человека нет идеологии, значит, нет представления о направлении его дальнейшего движения в жизни. Человек лишен жизненных перспектив. И таким человеком легко управлять, легко ему навязывать другое мнение, свою волю, не свойственный ему образ жизни.

Но общество без идеологии, как известно, не существует, ибо оно непредсказуемо и потому опасно, сработает механизм самоорганизации и синергетики, в результате возможен непредсказуемый

взрыв. Идеология – стержень развития, она ориентирует и направляет движение и развитие. И поэтому неявно (помимо сознания народа) стала внедряться новая «оболванивающая» (без волос) животно-подобная идеология, базирующаяся на низменных животных потребностях (даже не чувствах): сексе, насилию, стяжательстве (говорят, «все денег стоит», деньги, а не дело на первом месте).

Все эти характеристики общества комплексно и ярко нашли свое отражение в образе жизни территориального образования. (См. Барболин М. П., 2002)

Разумеется, кардинальное изменение возможно и необходимо в рамках страны и только на уровне и средствами правительства и государства, в частности на уровне государственной идеологии. Не случайно сейчас активно идет поиск национальной идеи. И уже создана программа нравственного воспитания. В государственной образовательной доктрине на первом месте стоит нравственное воспитание.

А вот на уровне широких масс народа, населения города, района – это дело муниципального образования. Выход из ситуации может быть найден, если будет осуществлен нравственный подход к организации жизни территориального образования как целостного общественного организма, отражающего с одной стороны – нравственные потребности и интересы всего общества и государства, а с другой – нравственные потребности и интересы каждого гражданина – жителя этого территориального образования.

По-новому нужно осмысливать то пространство, в котором мы живем, в новых категориях, простых и близких для понимания самых широких слоев населения и достаточно адекватно отражающих реальную жизнь. То, что нас окружает (где мы находимся и живем) – это наше жизненное пространство. В этом пространстве протекает совокупность наших и нас окружающих жизненных процессов. И все, больше ничего нет. Минимальным пространством является пространство внутреннего мира человека. Дальше – пространство семьи, пространство школы, а вот дальше идет жизненное пространство территориального образования, которое проявляет наш внутренний мир и которое формирует образы будущей общественной жизни, процессов жизнедеятельности и межличностных отношений.

Поэтому, если в территориальном образовании должна быть создана *нравственно организованная* жизненная, социокультурная, социально-педагогическая среда, должный (нравственный) социаль-

но-психологический климат, формирующие **нравственный образ жизни**, то в этой среде мы можем заложить основы и в значительной степени сформировать того человека, который нам необходим – **нравственную индивидуальность** и полноценного гражданина поликультурного общества.

Но почему здесь, на уровне территориального образования? Чтобы ответить на этот вопрос, достаточно заметить, что истинная культура человека – это внешнее проявление интеллигентности, внутреннего генетического, творческого потенциала человека. А интеллигентность – главная отличительная черта цивилизованного поликультурного общества. И потому совершенно ясно, что именно в этой сфере – сфере «повседневного поведения», где есть все: семья, общество, работа (производство) формируются те внутриличностные механизмы сознания, осознанного и неосознанного поведения, которые управляют человеком в будущем.

**Закладываются первичные нравственные образы жизни человека в каждом новом жизненном пространстве.** Особое значение все эти условия приобретают в **условиях пространства первичной самоидентификации**, когда осуществляется первичная идентификация и формируются первичные образы общественной жизни человека в **период становления взрослости**. Поэтому на нем необходимо остановиться особо. От того, каким сформирован будет этот образ в подростковом возрасте, так человек будет вести себя в будущем. И этот образ станет тем критерием, по которому он будет оценивать себя и свое поведение. Здесь кроется суть самоидентификации.

Почему речь должна идти об образах и сознании, о нравственных образах сознания? Дело в том, что этот подход является более широким, чем устоявшийся нормативный подход (информирование каждого гражданина об общественно принятой норме, характеризующий явное директивное управление) к воспитанию. И в то же время он является «демократичным» (ненавязчивым) и тем самым в большей степени соответствующим современным социальным условиям.

В идеале нравственный образ жизни должен стать общественно принятой нормой в данном обществе и тогда уже на уровне общественного мнения в рамках конкретного жизненного пространства и будет реализовываться как нормативный подход. Действительно, образ можно формировать по-разному и образ может быть разным. Формируемый сейчас образ далеко не положительный. Публичная

оценка проявления бескультурья и распущенности, т. е. нормативный подход при нашем сегодняшнем, достаточно высокоорганизованном, раскрепощенном и индивидуализированном сознании практически отсутствует. В настоящее время именно через систему образов реализуется идеология разложения молодежи.

Психологам известно: образ родит явление. А тогда смотрите, что получается. У человека с детства заложен отрицательный образ. И человек только с этим образом может сопоставлять, он по образу и подобию поступает, а других образов нет. Значит, он «со-ображает», соотносит образы, в частности с теми образами, которые у него уже сформированы.

Важнейшим условием нравственного подхода к процессу социализации на этапе социальной адаптации является согласование всех сосуществующих жизненных процессов и пространств, а также прошлого, настоящего и будущего на уровне нравов, традиций, обычаев. Только в этом случае возможно достижение главной цели – самоутверждения, самоидентификации и формирование нравственных основ полноценного гражданина демократического общества. На первый взгляд, грош цена нашим усилиям, если мы в школе, в семье, в этом пространстве формируем один образ, а мощнейшее энергоинформационное пространство – телевидение формирует другие образы. Но даже и в этом случае муниципальная среда может стать на защиту еще не сформировавшегося сознания в процессе перехода его на качественно новый уровень развития.

В Коране есть важный компонент познания – различение. Так вот, ребенок не в состоянии в должной степени различать бытовые и, тем более, исторические образы, давать им сравнительную оценку. Оценки, если и проявляются, то носят преимущественно эмоциональный, а не рациональный характер. А человеку говорят: «Вот читай одну историю, другую, третью». В то время как история-то одна. В результате вместо истории преподносят истину попеременно с ложью. И вот эти образы закладываются в качестве фундамента устойчивости будущего.

С прошлым соединяет система названных выше нравственных категорий. И она, как ни странно, очень проста и лежит на поверхности, но намеренно забыта и изъята из повседневного обращения. Это элементарные категории нашей жизни: нравственность, совесть, память – память генетическая, историческая. Неслучайно сейчас актуально патриотическое воспитание. Следующее – настрой (создавае-



мая вокруг человека и коллектива атмосфера). Следующая категория – воображение, единственная категория, которая дана только человеку. Способность к прогнозу – осознать, что он делает, и прогнозировать. Воля и, наконец, характер. 7 категорий. Почему именно 7 категорий? Белый свет включает семь цветов, семь дней недели. И, если потянуть ниточку от этих категорий к образам и жизненным пространствам, то легко понять, что все жизненные пространства, начиная от человека, и пространство социальное, соответствуют структурно этим категориям: нравственная политика, нравственная идеология, нравственное воспитание и образование. Следующее – наука как форма общественного сознания. Соединяет внутреннее и внешнее, все объединяет. Следующие – культура, воля и образ жизни народа. С позиций социализации в этой цепочке особое место занимает культура. Почему говорят о культуре? Потому, что она в первую очередь, и именно она формирует образы будущего. Образ жизни будущего формирует произведение культуры. Культура ведет все за собой. Неслучайно привлекали, к перестройке деятелей культуры. Поэтому роль культуры сейчас не переоценима. Именно она должна идти в авангарде и основываться на нравственных категориях.

Как видно из изложенного, на основе предлагаемой методологии можно и нужно разработать перспективную стратегию устойчивого общественного развития для любого территориального и социального образования. И для территориальных образований нужно разработать концепции и программы развития и воспитания с конкретными рекомендациями. Такой проект будет учитывать: какова материальная база, каков человеческий фактор, каковы программы, какова система организационных форм и так далее.

Нет смысла детально объяснять тому, кто работает в системе образования, воспитания, социальной сфере ценность единого социально-педагогического пространства, охватывающего все возрастные группы с единством требований и условий жизни. Социально-педагогическое пространство – это не новое изобретение. Весь вопрос сегодня в том, что в новых социально-экономических условиях оно приобретает новое значение и звучание и требует новых методологических подходов. Более того, ему сегодня в обществе и в педагогической науке нет альтернативы в решении задач воспитания и социальной адаптации населения.

Важнейшим условием освоения знаний и опыта, социализации и опережающего развития личности является *учет национальных,*

*психологических, психических, физиологических и т. д. – глубинных особенностей* человека. Остановимся на некоторых из них.

Два вида вращения Земли обеспечивают два вида силовых воздействий на пространство жизни на планете Земля, образуя тем самым *силовую систему координат* в пространстве Солнечной системы (подробнее см. книгу Барболин М. П. Социализация личности). Поскольку на пространство жизни на планете Земля действуют и другие силы, в частности, космические, а определяющее влияние на структуру жизни оказывают именно эти координаты, то назовем эту систему *базовой системой координат*.

Под влиянием базовой системы координат у человека формируется собственная индивидуальная, **генетическая система координат**, которую необходимо рассматривать в **качестве при-родной идентификации – имеющей корни в природе, в роде, наконец, в этничности и национальности**. И именно она должна служить фундаментом самоидентификации человека в поликультурном обществе. В соответствии с природной идентификацией в силу необходимости адаптации к природе Земли, у восточных народов преобладает образное мышление, а у западных – логическое мышление. А социальная адаптация, связанная в первую очередь сознательным образом жизни опирается на мышление и не учитывать его типологию нельзя. Именно здесь лежат корни национальных интересов, защиты Родины, патриотизма, безопасности и т. д. Ибо в других природных условиях человек не может должным образом вступить в гармонию с природой, а, значит, не может в должной степени адаптироваться, что небезопасно для его здоровья.

Вместе с тем, учитывая индивидуальные особенности, необходимо найти оптимальное сочетание индивидуального и социального. В работе Титова С. Н. на генетическом уровне рассматривается единство социального и индивидуального. Анализируя попытки преодоления между социальностью и уникальностью человека С. Н. Титов обращает внимание, на мой взгляд, на весьма существенные, с точки зрения именно преодоления этого противоречия, **нравственные факты**, значение которых, к сожалению, сам автор не смог оценить и которые не использовал в качестве инструмента для преодоления обозначенного им противоречия.<sup>187</sup>

---

<sup>187</sup> См. Титов С. Н. Человек: индивидуальность и судьба.// Общество и человек: пути самоопределения. Серия: «Россия накануне XXI века». Выпуск 1. – СПб., 1994. С. 100–116.

Вместе с тем *результатом разрешения этого противоречия является идентичность, которую имеет смысл рассматривать как самоидентификацию личности.*

«Своеобразную попытку преодоления крайностей “социологизма” и концепции абсолютной уникальности человека можно видеть в социобиологической теории “геннокультурной коэволюции”. Природа человека есть совместное, взаимодействующее протекание процессов органической и культурной эволюции. *Ведущая роль отводится генам* (выделено мной – М. Б.), культурное воздействие проявляет и закрепляет предзаданные генетикой свойства психики и поведения человека (Э. О. Уилсон, Д. Бэрэш, Д. Фридман и др.). В нашей литературе эта теория также находит поддержку, она четко сформулирована академиком Д. К. Беляевым: “...нет отдельных генов, например, гуманизма или альтруизма или генов анти-социального поведения. Но есть *генетически детерминированные свойства психики* (выделено мной – М. Б.), сочетание которых, преломляясь через социальные условия, способствуют формированию либо человека с высоким чувством совести, испытывающего отвращение не только к преступной деятельности, но и к карьеризму и стяжательству, либо же человека, который плохо понимает, что такое совесть, со всеми вытекающими отсюда последствиями»<sup>188</sup>.

Нет оснований отрицать или игнорировать индивидуальную генно-структуру личности. Однако в теории «геннокультурной коэволюции», во-первых, так или иначе воспроизводится понимание биологической сущности человеческой индивидуальности, а социальных условий – как некоего фона, внешних факторов, через которые «преломляется» личность. Во-вторых, слишком схематично выглядит градация личностей на «совестливых» и «бессовестных»; генно-биологическое обоснование морали напоминает старинный принцип классицизма, по которому каждому на роду написано, каким ему быть: благородным или злодеем.

«Одно из величайших заблуждений при суждении о человеке, – справедливо замечал Л. Н. Толстой, – в том, что мы называем, определяем человека умным, глупым, добрым, злым, сильным, слабым, а человек есть все: все возможности, есть текущее вещество... Как бы хорошо написать художественное произведение, в котором можно

---

<sup>188</sup> Беляев Д. К. Современная наука и проблема исследования человека // Вопросы философии. 1981. № 3. С. 5.

было ясно высказать текучесть человека, то, что один и тот же то злодей, то ангел, то мудрец, то идиот, то силач, то бессильнейшее существо»<sup>189</sup>. «Человек и его жизнь гораздо сложнее, богаче, многограннее, чем представлено во многих суждениях современной философской антропологии, редуцирующих сущностное понимание человека к какому-нибудь его частнонаучному образу, или на основе одной научно зафиксированной особенности делаящих заключение о природе человека в целом»<sup>190</sup>.

Проблема «социологизма», как видно из приведенных высказываний, до сих пор не преодолена. Однако из этих же высказываний видно, что при генетическом подходе абсолютизируется генетическое влияние. Вместе с тем ясно, что соотношение между врожденным – генетически предопределенным и вновь приобретенным – социальным определяется, как и весь жизненный процесс, Золотой пропорцией. Нарушение этой пропорции в жизни человека ведет к искажению и наследуемого генетического потенциала. Проблема лишь в степени влияния внутреннего – генетического и внешнего – социального.

А это можно преодолеть только посредством *создания в пространстве жизнедеятельности, в частности, в образовательном пространстве социальных условий проявления индивидуального потенциала всех уровней внутреннего мира человека*. В этой связи предлагается, так называемая модель «социально-трудовой адаптации детей, подростков, молодежи и взрослых» являющаяся частью сквозной модели социализации личности, где в качестве основы и сквозного направляющего и организующего стержня – *аттрактора* рассматривается **коллективный труд с использованием способов совместной деятельности** (См. Барболин М. П. Социализация личности...).

А это уже методология. Таким образом, все три ступени – обучение, воспитание, самоидентификация в процессе образования взрослых **повторяются («прокручиваются») на уровне философского, идеологического и методологического переосмысления, «переосознания» с целью их использования в качестве генетического ядра формирования образа жизни в новом жизненном пространстве, в частности, в сфере профессиональной деятельности. В ре-**

---

<sup>189</sup> Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. Т. 53. – М.;Л., 1959. С. 185–187.

<sup>190</sup> Титов С. Н. Человек: индивидуальность и судьба.// Общество и человек: пути самоопределения. Серия: «Россия накануне XXI века». Выпуск 1. – СПб., 1994. С. 102–103.

зультате человек в рамках данного жизненного пространства становится индивидуальностью, способной сознательно развивать опыт на основе индивидуальных качеств.

#### **4.2.6. Профессиональная подготовка как средство оборачивания жизненного процесса и как ключевое звено развития единой организации жизни Человека, Общества и Природы**

Процесс профессиональной подготовки – это модель сферы профессиональной жизни. В этой модели «прокручивается» система методологии – идеологии – философии, как видно, в обратном порядке (от теории к практике, от осознания организации жизни на уровне законов к практической реализации философии жизни), с целью развертывания осмысленного и осознанного опыта, представляющего генетическое ядро профессиональной подготовки в форме категорий и законов единой организации жизни Человека, Общества и Природы. Формируется теоретическая в форме законов и практическая в форме предметно-деятельностных моделей сферы профессиональной жизни основа проявления индивидуальности человека и развития его жизненного опыта.

Здесь в миниатюре «прокручиваются» все ступени дальнейшего развития человека: человека-созидателя, человека общественного, человека органичного. При этом основой служат соответствующие способы деятельности, генетическим ядром служит опыт, а идеологическим ориентиром является мировоззрение, миропонимание и мироощущение единой организации жизни Человека, Общества и Природы как пространства процессов.

В онтоантросоциогенезе данному звену соответствует *человек разумный*. Генерирующим ядром – аттрактором является *ум, проявляющийся в форме установления размеров внешних проявлений* — подлежащих опредмечиванию (материализации) образов, в первую очередь, *способов деятельности* посредством слов, речи и т. п.). *Основой и критерием индивидуальной достоверности и субъективной истинности служат нравственные чувственные образы, сформированные на предшествующих ступенях социального развития. Результатом является определенный уровень освоения моральных и профессиональных норм* профессиональной деятельности и профессионального поведения, в идеале – *образ (в сознании обучающегося)*

*профессиональной деятельности, а в более широком плане – образ профессиональной жизни.*

Исходя из антросоциогенетической сущности процесса развития человека, можно считать, что целью профессиональной подготовки является развитие разума как способности человека развивать узловую меру Природы, *развивая культурное наследие предшествующих поколений в сфере профессиональной деятельности*, профессиональные нравы, традиции, обычаи как ген-ядро социализации личности индивидуального и общественного социального развития.

Фундаментом профессиональной подготовки, как известно, служит общеобразовательная подготовка и общее развитие личности, а это означает, что основу профессиональной подготовки образуют результаты обучения, воспитания и социальной адаптации, иными словами **осознанный опыт единой организации жизни Человека, Общества и Природы и место человека в этом опыте**. Говоря более точно, фундаментом подготовки высококвалифицированного специалиста является уровень творческого развития личности, достигнутый в предыдущем периоде – в процессе социальной адаптации. Проявление творческих способностей должно **осуществляться по законам**, действующим в профессиональной сфере, поэтому **на первый план выходит установление меры проявления этих способностей**.

Поэтому естественно возникает вопрос: а чем определяется возможность проявления предшествующего опыта и творческих способностей человека в новой, в частности, в профессиональной сфере жизни? Перенос опыта в новые условия определяется уровнем осознания его сущности, поскольку незыблемыми являются только законы. А это означает, что в процессе профессиональной подготовки **основным содержанием, точнее сказать, генетическим и одновременно генерирующим ядром профессиональной подготовки взрослого человека должны стать законы развития и организации жизни, «наполненные» осмысленным и осознаваемым опытом на уровне философского знания, переносимые на уровне идеологического знания и реализуемые на уровне методологического знания**. В процессе профессиональной подготовки на уровне этих трех видов знания *посредством конкретизации общих законов в соответствующей профессиональной сфере (в форме частных законов, принципов, технологий, способов деятельности, правил, норм и т. д.) формируется опережающее по отношению к производствен-*

*ной сфере мышление, сознание, разум как фундамент опережающего развития будущей производственной сферы.*

При этом постепенно в соответствии с **законом оборачивания жизни меняет свою ориентацию содержание образования.** В содержании образования на первое место выходят методология с фундаментальными законами организации жизни, затем идеология с нравственными законами и философия с законами развития жизни. В теории обучения это соответствует известным идеям содержательного обобщения В. В. Давыдова. Поэтому непосредственно учебный процесс может строиться по этой логике.

В зависимости от того, в каком – информационном или, назовем, активно-творческом (погружения, проживания) режиме в учебном процессе реализуются эти законы, они будут носить характер начального этапа профессиональной адаптации или предпосылки к профессиональной адаптации. Профессиональная подготовка может рассматриваться как компонент – звено непрерывного процесса социализации только при условии, если информационная составляющая обучения основывается на реальном производительном (а применительно к современным рыночным отношениям), востребованном рынком труде. При этом значение имеет даже такой факт – что именно востребовано – только результаты или и сам труд (например, в условиях нехватки производительных сил в обществе). При включенности в общественную сферу обоих компонентов профессиональная подготовка с точки зрения эффективности процесса социализации пойдет успешнее. Однако заметим, что при таком подходе нельзя «перегнуть палку» в сторону узости специализации. Глубина «профессионализации» — высокий профессионализм должен сочетаться с широким фундаментальным мировоззрением, который является фундаментом профессиональной мобильности и непрерывности не только профессионального, но и общего развития человека, способствуя тем самым одновременно гармонизации и устойчивости жизненного процесса человека и общества.

Для того, чтобы более глубоко уяснить социальную функцию профессиональной подготовки, осознать ее сущность, целесообразно обратиться к соответствующему звену логики онтоантросоциогенеза. Профессиональной подготовке соответствует человек разумный. А это означает, что сущностью процесса социализации на данном отрезке социализации является развивающаяся гармония разума человека и узловой меры социума, (в более общем понимании – внутреннего

образа жизни человека и образа жизни среды). Иными словами, целью профессиональной подготовки является развитие способностей человека посредством его ума (разума) развивать процесс культурного развития общества, в частности, процесс развития профессиональной культуры. Профессиональная культура, как и любая другая сфера жизни, обладает своими нравами, традициями, обычаями, опытом. Поэтому в первую очередь, задачей социализации является овладение генетически и исторически обусловленной профессиональной культурой прошлого.

Поскольку каждый следующий этап развития человека и, соответственно, его образования, включает предшествующий, то здесь должны найти свою конкретизацию обучение конкретным знаниям, умениям навыкам, начиная с простейших операций, обучение профессиональному языку на основе общепринятого разговорного языка, здесь должны быть конкретизированы общие нормы поведения применительно к профессии, здесь должен найти воплощение и развитие приобретенный в предшествующем периоде опыт творчества. Здесь должно развиваться профессиональное творчество, в частности, техническое творчество или иное прикладное творчество.

Главной чертой развития узловой меры профессиональной культуры является гармонизация этого процесса с процессами природы и всеми процессами социальной жизни общества и внутреннего мира человека. Например, известно, что при строительстве С.-Петербурга учитывалась «роза ветров». Наиболее совершенные культурные, в частности, технические объекты (сооружения) и процессы (и технологии) повторяют объекты и явления природы.

С исторической точки зрения логика научно-технического прогресса такова, что каждое новое техническое изобретение имеет свой прообраз. А, если по этой цепочке двигаться к началу, то мы неизбежно придем к объектам и процессам природы. Так что корни всех явлений культуры лежат в природе и в человеке, точнее, сказать в природе человека. А это означает, что творчество (как проявление внутреннего мира человека), разум и развитие материальной культуры – это три стороны единого процесса профессиональной деятельности и, значит, профессиональной подготовки. А поскольку культура есть продукт коллективный, то изучение процесса его получения неизменно связано с изучением и общественных отношений, а практическая деятельность включает человека непосредственно в сферу профессиональных межличностных отношений.



Результатом профессиональной подготовки должен быть сформированный в сознании **образ профессионала-творца**. А это означает, что наряду с производственной базой должны существовать творческие мастерские и мастер-классы, где работают творческие личности и мастера высокого класса. А для получения ощущений истинных производственных отношений необходима производственная линия, дающая на выходе реальный продукт.

В условиях рыночной экономики главным **социальным ориентиром** целей профессиональной подготовки должен явиться нравственный социальный заказ общества и профессиональной сферы на подготовку кадров. В результате такой подготовки **человек становится субъектом деятельности, деятельность и поведение которого основаны на его собственном разуме, развивающем узловую меру жизни Человека (через проявление и развитие собственного внутреннего мира, собственного «Я»), Общества и Природы. Это – взрослый человек, готовый к созидательной деятельности.**

#### **4.2.7. Профессиональная адаптация как процесс опережающего развития созидательной деятельности в едином пространстве жизни Человека, Общества и Природы**

В онтоантросоциогенезе данному звену соответствует *человек созидающий*. Генерирующим ядром являются *отношения человека как субъекта с объектами и субъектами производственной сферы в форме способов созидательной деятельности при ведущей роли субъектно-объектных отношений*. Результатом является включение в процесс производства, а в более широком плане – **включение в сферу профессиональной деятельности**.

Исходя из онтоантросоциогенетической сущности человека, можно считать, что целью социализации личности в звене профессиональной адаптации является **проявление творческих профессиональных способностей** человека во вполне определенной среде, обеспечивающих развитие узловой меры жизни общества и природы, в частности, культурного наследия в сфере профессиональной деятельности и в целом в профессиональной сфере.

Этот уровень во многом сходен с уровнем социальной адаптации, где осуществляется самоидентификация личности. Однако в отличие от социальной адаптации здесь на первое место ставятся не внутренние потребности человека, а внешние потребности и цели

самореализации, потребности и цели профессиональной деятельности, поддержания производственных процессов и развития производства, которым соответствует вполне определенный образ человека-профессионала с вполне определенными нормами профессиональной деятельности. Поэтому в отличие от самоидентификации здесь речь должна идти об идентификации, как приспособлении к определенному образу жизни человека-профессионала, вхождении в образ.

**В этой связи ядром содержания деятельности человека и, соответственно образования становятся специфические законы, принципы, технологии и способы производства профессиональной сферы, обеспечивающие фундамент формирования образа жизни профессиональной сферы и включения в этот образ собственного «Я», обладающего собственным опытом жизни, собственным образом жизни и уже обладающего разумом на уровне фундаментальных категорий и законов развития и организации жизни, а, значит, обладающего способностью развивать производственный, т. е. жизненный процесс данной профессиональной сферы на уровне материальных отношений. Ведущим знанием как в жизни, так и в содержании образования является методологическое знание.**

Профессиональная адаптация по своему характеру во многом повторяет модель пространства самоидентификации. Например, ключевым звеном здесь также служит самоутверждение, идентичность как состояние внутреннего мира. Если в процессе, так называемой территориальной адаптации речь шла лишь о межличностных отношениях, то теперь внутреннее состояние включает две компоненты – это отношение к процессу производства (могу, умею, стою – представляю ценность) и отношения в производственном коллективе. И речь здесь идет о профессиональной идентичности. Этот факт на бытовом уровне образно выражается как «мое это дело», «мое призвание».

В конечном итоге человек становится *организатором производственного процесса*. А это означает, что произошло **профессиональное становление человека** в сфере профессиональной деятельности и, в определенной степени как совместной деятельности – в сфере профессиональной жизни. В результате **человек становится человеком-созидателем**. Если сопоставить с типологизацией Б. Г. Ананьева (индивид-личность-индивидуальность), то человек-созидатель соответствует индивидуальности с тем отличии-

ем, что в процессе самоидентификации речь шла о становлении индивидуальности, то теперь речь идет о проявлении индивидуальности. В соответствии с законом оборачивания жизненного процесса происходит изменение направления движения внутреннего энергоинформационного потенциала. А, поскольку в этом потенциале сосредоточен опыт взаимодействия человека со всеми субъектами единой организации жизни, то происходит оборачивание и, соответственно, изменение направления взаимодействия человека со всеми этими компонентами. Человек становится действующим (пока на уровне способов производственной созидательной деятельности) генетическим и одновременно генерирующим ядром единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

#### **4.2.8. Профессиональное становление как процесс опережающего развития общественных отношений в единой организации жизни Человека, Общества и Природы**

В онтоантросоциогенезе данному звену соответствует *человек общественный*. Генерирующим ядром являются *отношения личности с объектами и субъектами производственной сферы при ведущей роли межличностных отношений в производственном коллективе*. Результатом является включение в сферу профессиональной жизни, как полноценного члена профессионального коллектива.

Символической целью, своего рода символом данного звена является формирование, раньше говорили, имени, зарабатывание авторитета (в советское время говорили: «Каждый на своем месте – герой», сейчас говорят – формирование имиджа).

В некотором смысле, в частности в организационном плане на данном уровне социального развития происходит повторение предшествующего уровня в пространстве межличностных отношений, но в рамках производственного коллектива.

Если в предыдущем периоде на первом плане были личностные качества, необходимые для организации производственной деятельности, в частности, в области творчества, умений, знаний и т. п., то здесь на первый план выходят качества, необходимые для организации межличностных отношений, соответствующих – отвечающих потребностям организации производственного коллектива.

В этой связи ядром содержания деятельности человека и, соответственно образования становятся специфические законы, принципы, технологии и способы производства профессиональной сферы, обеспечивающие фундамент формирования образа жизни профессиональной сферы, где генетическим генерирующим ядром служит образ собственного «Я», обладающего собственным опытом жизни, собственным образом жизни и уже обладающего разумом, но не только на уровне фундаментальных законов развития и организации жизни, а, значит, обладающего способностью развивать жизненный процесс данной профессиональной сферы не только и не столько на уровне материальных отношений непосредственно в производственном процессе, сколько на уровне межличностных общественных отношений, реализуемых в форме идеологии на уровне нравственных категорий и законов, регламентирующих (детерминирующий) и одновременно являющихся ориентировочной основой коммуникативных субъектных отношений в профессиональной сфере. Ведущим знанием здесь является идеологическое знание – нравственная идеология жизни как в содержании образования, так и в организации жизненного процесса человека.

В свою очередь, генетическим ядром реализации одновременно фундаментальных и нравственных законов в профессиональной сфере и, соответственно, в содержании образования взрослого человека на данной ступени его социального становления являются исторически сложившиеся в данной сфере жизни нравы, традиции, обычаи. *Ключевым* фактором вхождения в образ является *степень совпадения* нравов, традиций, обычаев, принятые уже не непосредственно в сфере производства, а в целом профессиональной сфере на уровне человеческих отношений, и нравов, традиций, обычаев, которыми овладел человек в предшествующих жизненных пространствах.

В конечном итоге человек *становится организатором производственного коллектива, неотъемлемой частью коллектива. А это означает, что произошло социальное (в данной сфере жизни) становление человека. В результате человек становится человеком общественным, владеющим синтетическими способами жизнедеятельности, включающим способы производства и способы производственных отношений. Человек имеет собственное лицо (имидж) в обществе. По типологии Б. Г. Ананьева, это личность, но не та, которая является лишь отражением (мнением)*

*общества, а та, которая является отражением внутренней индивидуальности человека, его внутреннего «Я», которая проявляет свою индивидуальность в системе отношений с субъектами единой организации жизни Человека, Общества и Природы.*

**4.2.9. Общественно-природная идентификация как заключительное звено образовательного процесса и превращения человека в генетическое генерирующее ядро единой организации жизни Человека, Общества и Природы**

В онтоантросоциогенезе данному звену соответствует человек органичный. Генерирующим ядром является *организующий потенциал личности*. Результатом является *включение в сферу общественного организма как единой организации жизни Человека, Общества и Природы во всех составляющих не только как полноценного члена общества, но и организатора жизни общества* (в частности, создателя и руководителя общественных организаций любого уровня).

*Человек с одной стороны, становится неотъемлемой органической частью собственного внутреннего мира, общества и природы, а с другой – лидером развития окружающих его пространств.*

*Главной характеристикой образа жизни человека становится установление оптимальных в соответствии с законами развития соотношения между личностью, обществом и природой. Человек становится наряду с генетическим и генерирующим ядром развития жизненного процесса. Это высший уровень проявления индивидуальности, замыкающий цикл генетической организации жизни на Земле.*

Это означает, что человек должен стать носителем и реализатором, точнее сказать генетическим ядром развития жизненного процесса Человека, Общества, и Природы. А это означает, что **ядром его жизненного процесса, значит, и, содержания образования** должны быть реальные осознаваемые и развиваемые жизненные процессы человека и общества – образ их (внутренней и внешней) жизни, являющийся в то же время генетическим (поскольку человек принадлежит обществу) и одновременно генерирующим (поскольку он на уровне внутренней жизни – индивидуальности вышел за пределы жизни общества) ядром развития жизни общества посредством взаимодействия на уровне процессов его внутреннего мира с Природой, а в идеале – Космосом, Вселенной. **Ведущим компонентом становятся**

**законы развития жизни**, а среди них – закон оборачивания жизненного процесса на уровне единой организации жизни Человека, Общества и Природы посредством собственного образа жизни, внутреннего «Я».

**Человек идентифицируется с природой внутреннего «Я», родом, обществом и природой. Это – целостный человек, находящийся на высшем уровне индивидуального, общественного и природного развития.**

*Корнем и стабилизирующим стержнем, как и в предыдущих звеньях процесса развития человека, является национальная культура, но уже в самом широком общественном значении и понимании, на уровне общественного сознания.*

Целью социальной идентификации является становление личности в едином (Человека, Общества и Природы) общественном организме самостоятельным (качественно определенным) органом, обладающим функциями, присущими целостному организму и выполняющим эти функции. Человек становится организатором (на уровне примера, лидера, организатора, руководителя и т. д.) – **аттрактором** жизни единого общественного организма.

В некотором смысле, в частности в организационном плане на данном уровне социального развития происходит повторение предшествующего уровня в пространстве межличностных отношений на уровне руководителей и организаторов производства, установления отношений между производственными, общественными и иными коллективами и организациями в рамках всего общества.

Если в предыдущем периоде на первом плане были личностные качества, необходимые для организации производственных отношений, то здесь на первый план выходят качества, необходимые для *организации межличностных отношений* целых коллективов, соответствующих – отвечающих потребностям организации жизни общества в целом, включая и отношения с природой.

Важнейшим фактором вхождения в образ является степень совпадения нравов, традиций, обычаев, принятых уже не непосредственно в профессиональной сфере на уровне человеческих отношений и нравов, традиций, обычаев, которые приняты в обществе, что особенно важно и ценно (с позиций сохранения органической устойчивой целостности многообразного) в многонациональной России.

На первый план здесь выходят творческие и иные способности человека как лидера – руководителя коллектива, в частности в облас-

ти установления межличностных отношений и организации человеческих (не только производственных) коллективов.

А это означает, что на этом уровне происходит включение человека в процесс развития общественного сознания – **общественного разума**, главной целью которого является организация общественных отношений и жизни общества как единого организма, в частности, понимаемого как гражданское общество.

Человек становится неотъемлемой частью не только единого общественного организма, но и **частью единого пространства жизни Природы, Человека и Общества**. В этом случае говорят: «Человек нашел свое счастье». А сам человек говорит, что он **счастлив**.

По сути, речь идет о включении человека в сферу организации и управления жизнью общества на уровне коллективной мыследеятельности и коллективного сознания. А сам человек становится организатором и управленцем не только на уровне производственного коллектива, как на предшествующей ступени, а управленцем и организатором трудовых коллективов, общественных организаций, общества в целом.

Человек становится **над обществом его организатором, его идейным руководителем и лидером в реальном жизненном процессе**.

**Человек, общество и природа становятся органической целостностью**, в которой они неотделимы друг от друга. При этом существует единый образ этой органической целостности:

- в сознании человека,
- в общественном сознании,
- в реальной жизни личности, общества и природы.

Тогда мы можем с полным правом говорить о **полноценной индивидуальной, общественной и природной идентификации человека**.

Перечисленные семь ступеней, вообще говоря, характеризуют первичный цикл **целостного развития человека в его жизненном цикле**. Однако эта (структурно-логическая) организация в последующие периоды жизни человека повторяется в более свернутом, сокращенном, но все более содержательном и углубленном виде. На заключительном витке заключительной ступени человек становится, как принято говорить, «государственным человеком» в полном смысле этого слова (обратите внимание на корни слова «государство») как

даритель (организатор), «рассудитель» (мудрец) и ограничитель (удар) воли общества и природы.

**Человек становится человеком органичным. По типизации Б. Г. Ананьева этому соответствует индивид, но с тем отличием, что работа всего организма этого «индивида» подчинена его разуму, развивающему единую организацию жизни Человека, Общества и Природы.**

#### **4.2.10. Организация управленческого аппарата, обеспечивающего непрерывный процесс целостного развития человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы**

С целью обеспечения непрерывности процесса целостного развития человека и создания единого пространства образования необходимо создание единых дифференцированно-интегрированных органов управления, обладающих уровневой иерархической структурой по территориальному признаку. Все административно-управленческие структуры (управления образованием, соцзащита, комитет по труду и занятости) должны быть объединены на уровне территориальных администраций в единый, назовем условно «Объединенный центр социального развития человека».

Особо обратим внимание на необходимость включения даже в название организации слова «человек» (можно также использовать термин «личности»). Ибо в центре всей управленческой деятельности должен стоять человек как развивающаяся и включающаяся в единый жизненный процесс общества личность (имеющая свое лицо). Начиная от процесса первичного профессионального становления, от материальной обеспеченности и условий жизни в семье и кончая условиями производственной деятельности (для работающих) и социальными условиями жизни каждый человек, проживающий на данной территории должен находиться под постоянным контролем (с позиций устойчивости развития и оказания помощи). Иными словами, должен осуществляться мониторинг социального развития (еще лучше и индивидуального, а в идеале – онтоатросоциогенетического) и социальных условий жизни каждого человека. В то время как при существующей системе управления руководители (их даже называют административными или государственными служащими) видят не конкретных людей, ради которых они работают (которым и должны



служить) а лишь подчиняющиеся им организации и, что еще хуже – отдельные аспекты жизни вверенного им организма.

*Наряду с таким мониторингом эти центры, будучи представителями государственной власти, вместе с общественными организациями (например, представителями родительских комитетов) и выборных органов (муниципалитеты) должны контролировать и регулировать, прежде всего, с позиций нравственности и границ устойчивости все информационные и иные потоки воздействия на личность. Особенно речь должна идти о средствах массовой информации как главного средства воздействия на сознание человека, а также о семейном воспитании и общественной занятости, как детей, подростков, молодежи, так и взрослого населения. Без такого контроля, особенно за средствами массовой информации и предоставления им конкретной информации о социальном развитии и прогрессе личности и общественного организма все усилия в становлении гражданского общества могут оказаться напрасными. Ибо средства массовой информации независимо от человека и общества, в состоянии сформировать в индивидуальном и общественном сознании образ, который может стать определяющим. Поэтому нравственность средств массовой информации, информационной политики и всей информационной составляющей общества, соблюдение ими нравственных законов жизни человека общества и Природы является необходимым условием не только социализации личности, но и устойчивого целостного развития человека, общества и природы.*

Аналогичным образом должны ***строиться дифференцированно-интегрированные управленческие структуры во всех сферах общественной жизни.***

#### **4.3. Типология, классификация, дифференциация и измеримость образовательного пространства**

Поскольку в центре образовательного пространства находится определенный тип личности, точнее сказать, образовательное пространство ориентировано на формирование определенного типа человека, то в соответствии с *законом оборачивания жизни образовательное пространство, если оно рассматривается как пространство жизни, должно соответствовать этому типу человека и само рассматриваться как определенный (типом человека) тип образовательного пространства.* Причем соответствие это в соответствии с законом

повторения филогенеза в онтогенезе должно отражать структуру процесса онтоантросоциогенеза, т. е. соответствовать уровню развития природы, внутреннего мира человека и уровню общественного развития – дидактическая модель должна отражать соответствующие уровни. Соответствие природе означает соответствие природным территориальным ресурсам: *геологическим, интеллектуальным, этнонациональным*. Соответствие обществу означает соответствие характеру *производства, производственных отношений, управления*. Соответствие внутреннему миру человека означает соответствие внутреннему *генетическому (родовому, этнонациональному) потенциалу, интеллектуальному потенциалу (творческим способностям, способностям к оборачиванию жизненного процесса и проявления жизненной силы и жизнетворящей энергии) жизненному опыту*.

В образовательном пространстве все эти компоненты должны быть представлены в определенной дидактической обработке. Вся трудность заключается в слове «определенной». Естественно возникает вопрос о соотношении этих компонентов в реальном жизненном пространстве среды и в образовательном пространстве. Поскольку цель образовательного пространства, по своей сущности, есть превращение внешней материальной среды в жизненный внутренний опыт личности, т. е. речь идет о проявлении сущности внешней среды во внутреннем опыте личности, то, обращаясь к фундаментальным и нравственным законам легко понять, что такое возможно при соблюдении законов *строя* (подобия, Золотого сечения и Золотой пропорции, гармонии) для базиса и законов *настроя* (мысли, смысла, ума) для надстройки и *настроения* (сознания, любви, разума) в отношениях между внешней средой и наличным опытом личности обучающегося: материей, энергией, мерой жизни, соответственно, внешней среды и опыта; нравственностью, совестью, памятью, соответственно, внешней среды и личности обучающегося, которые в содержательном плане в образовательном процессе присутствуют в форме содержания образования, отражающего в форме моделей содержание названных выше компонентов содержания внешнего пространства жизни.

В соответствии с рассматриваемой организационно-организмической концепцией в образовательном пространстве на первый план выходит организация содержания пространства образования. Исходным пунктом и клеточкой организации является отношение. При этом *главным – синтезирующим отношением служит*

*отношение между генетическим ядром опыта и генерирующим ядром образовательного пространства.*

Генетическим ядром опыта является генетическое ядро, определяющее тип личности: сознание, разум, созидание, общение, организация. В соответствии с ними определяется и генерирующее ядро образовательного пространства.

Для развития *сознания* и, соответственно, формирования человека сознательного генерирующим ядром *будут образы общественно-исторического опыта*, представленные, в частности, в форме научного знания, зафиксированного в организации (напомним, что материя – это, по определению, высший уровень организации, обладающей генетическим потенциалом) образовательного пространства. Для развития *разума* и, соответственно, для формирования человека разумного будет общественно-исторический опыт, представленный в форме *общественно-исторической логики развертывания жизненного процесса* в форме научного знания, представленного в организации образовательного пространства. Для развития созидательных способностей, соответственно, формирования человека-созидателя генерирующим ядром будет общественно-исторический опыт созидательной деятельности, представленный в форме способов созидательной деятельности и законов развертывания этой деятельности. Для развития коммуникативных способностей генерирующим ядром будет служить опыт общественно-исторической деятельности в форме способов коммуникативной деятельности и законы развертывания этой деятельности в системе общественных отношений. Для развития организационных общественно-природных способностей генерирующим ядром будет служить общественно-исторический опыт органической связи с природой в форме способов реализации органического взаимодействия Человека и Природы и законы единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Тип пространства определяется типом его генетического ядра.

Образовательный процесс может осуществляться успешно, если тип пространств и тип человека, который подлежит формированию, совпадают.

Однако для эффективности образовательного процесса необходимо учитывать уровень социального развития личности как наличный, имеющийся в индивидуальном опыте, так и потенциальный, которого необходимо достичь в процессе образования. Эффективность может быть достигнута за счет учета уровня социального развития

личности, его **статуса, что, по сути, означает уровень развития наличного опыта.**

В образовательном пространстве одного типа возможно только изменение (потенциального) социального статуса личности. Однако нельзя изменить *онтоантросоциогенетический тип личности*.

Поэтому важнейшей проблемой является проблема изменения социального типа личности – «перевода» личности в статус более высокого ранга. Исходя из содержания процесса онтоантросоциогенеза нетрудно понять, что это возможно только в том случае, если в личном опыте обучающегося будут 1) присутствовать все компоненты (природные, человеческие, общественные) внешней среды и 2) в максимально возможном совершенном виде. А это означает, что образовательное пространство может подразделяться на **классы** в соответствии с доминирующими в нем компонентами, на развитие которых преимущественно оно ориентировано: природно-ориентированное пространство, человеко-ориентированное пространство, общественно-ориентированное пространство. В свою очередь в каждом из этих классов в процессе организации обучения должен учитываться тот конкретный процесс и, соответствующее пространство жизни (политическое, идеологическое и т. д., если речь идет об общественной ориентации образовательного процесса; психологической, физиологической и т. д., если речь идет о человеко-ориентированном образовательном пространстве; погодном, климатическом и т. д., если речь идет о природно-ориентированном образовательном пространстве.). И в соответствии с такой ориентацией должен быть **дифференцирован** учебный процесс во всех его компонентах: в целях обучения, содержании, методах учения, методах преподавания, средствах обучения, формах обучения (См. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения...).

При наличии типологии, классификации и дифференциации образовательное пространство становится **измеримым** и, значит, оцениваемым с точки зрения правильности (адекватности отражения соответствующих объектов и субъектов, целей и задач образования и, в конечном итоге, эффективности образовательного процесса). Типология, классификация и дифференциация являются координатами измерения в пространстве образования.

Максимально возможный уровень совершенства человека достигается при условии приобретения им максимально возможного опыта жизни в данном жизненном пространстве с последующим ос-

мыслением и осознанием его на уровне законов организации жизни. В результате **в человеке накапливается максимальный внутренний энергоинформационный потенциал, который пробуждает волю человека и человек становится генетическим и одновременно генерирующим ядром развертывания пространства жизни качественно нового уровня.** А это означает, что прежде, чем переводить человека на более высокой социальный статус, он должен получить реальный жизненный опыт в процессе реальной общественной жизни. Таким образом, в образовательном процессе необходимым условием повышения социального статуса является **чередование образования и практики.** И уже достигнув в процессе такого чередования максимального уровня жизненного социального опыта – уровня совершенномудрия (см. п. 3.4.) и, став в своем социальном типе человеком совершенномудрым, личность достигает максимального уровня готовности для перехода в новый социальный тип. Ибо при этом формируется в рамках многократного повторения опыта организационное генетическое ядро внутреннего пространства жизни личности на всех его уровнях (начиная от генетического и заканчивая логическим) и при наличии соответствующего генерирующего ядра образовательного пространства нового уровня это ядро начнет проявляться и будет формировать новый тип личности (в процессе реальной жизнедеятельности как проявления генетического ядра сформированного в рамках предшествующего уровня).

Таким образом становится очевидным **цикл процесса развития человека с использованием образовательного пространства:** тип личности – тип образовательного пространства – социальный статус – максимальный социальный опыт личности данного типа – новый тип образовательного пространства – новый тип личности. **Образовательное пространство выступает ген-ядром оборачивания индивидуального социального опыта посредством жизненного наличного, потаенного (генетического) и потенциального опыта личности.** В свою очередь звено «максимальный тип личности» носит также **многоуровневый циклический характер,** иерархия циклов которого соответствует ступеням (уровням) социального развития личности.

#### **4.4. Системная логика развития образовательных моделей в структуре жизненного цикла человека как основа построения непрерывного образовательного процесса на протяжении жизни**

Внешне организуемый образовательный процесс призван обеспечить процесс непрерывного развития внутреннего мира человека, развертывания генетического потенциала в определенных социальных условиях. Но это возможно только тогда, когда в соответствии с принципом подобия внешняя система образовательных моделей будет отражать процесс развития внутреннего мира человека. Только при этом условии возможно (энергоинформационное) взаимодействие (в частности, резонанс) внешне организуемого (энергоинформационного) образовательного пространства с внутренними процессами внутреннего мира человека и целенаправленное формирование личности.

Специально организуемый (институциональный) образовательный процесс не непрерывен. Он дискретен не только во времени и в пространстве, но и в информационном плане. Этот процесс может быть представлен так же как последовательность моделей знания, отражающих колебания процесса общественного развития, в котором проявляется процесс коллективного творчества.

Процесс общественного развития, стимулируя и предопределяя процесс развития научного и технического знания (которые по существу и есть модели образования в наиболее полном варианте) одновременно стимулирует и развитие процесса образования, выступая для человека в форме общественных потребностей.

Налицо три параллельно развивающихся процесса – общественный, научно-технический и образовательный, которые должны быть в гармонии друг с другом и с процессом развития человека.

В соответствии с законом отражения филогенеза в онтогенезе в каждом из этих процессов имеет место полное повторение филогенетического развития в онтогенетическом развитии. Поэтому для осознания процесса непрерывного образования необходимо его рассмотреть как пограничный процесс взаимодействия проявленного и не проявленного, внутреннего и внешнего, филогенетического и онтогенетического.

Исходя из этих требований, рассмотрим основные характеристики развивающейся системы образовательных моделей.

Исходным пунктом, обеспечивающим движение образовательного процесса как социального процесса являются общественные потребности. Сначала общественные потребности, реализуемые через ученых и исследователей, порождают информационные модели научного знания, на основе которых строятся учебные информационные (дидактические) модели. Далее общественные потребности, порождаемые процессом общественного развития и уже материализованные в технике и технологии, порождают потребности в расширении функциональных возможностей человека, которые должны быть сформированы в условиях образовательных моделей. Так рождаются потребности в очередном образовательном шаге конкретной личности.

После того, как сформированы потребности в очередном образовательном шаге, возникает проблема отбора и построения системы учебных моделей, обеспечивающих потребности.

В науке и технике известно, что каждое новое поколение систем определенного класса воспроизводит совокупность основных функций, реализуемых системами предшествующих поколений. Стабильность состава основных функций обуславливает относительную устойчивость функций подсистем многоуровневой системы. Основные и дополнительные функции многоуровневой системы моделей выстраиваются в дерево функций, реализуемых отдельными подсистемами и элементами, находящимися на различных уровнях системной иерархии. Потребности общества определяют целевую функцию отдельных моделей и их системы. Координация и субординация как принципы организации взаимодействия элементов могут рассматриваться не только как средство согласования функционального взаимодействия отдельных элементов и уровней структурной организации, но и как средство согласования подцелей элементов и моделей системы. Существует взаимное вложение функций развивающихся систем определенного класса.

Все сказанное (в соответствии с рассмотренными выше характеристиками образовательного процесса и целостного процесса развития и образования человека) в полной мере относится к образовательным моделям. Иными словами, при отборе и педагогической обработке научных моделей должны учитываться все перечисленные требования генетического развития функций. Разница в том, что функциональные возможности образовательных моделей, соотносясь друг с другом по принципу вложения деревьев, должны соотноситься

и с функциональными потребностями и возможностями личности, если речь идет о конкретном образовательном процессе, моделируемом применительно к конкретной социальной или профессиональной сфере и конкретному контингенту обучающихся.

Закономерность вложения деревьев функций развивающихся систем обусловлена тем, что, как правило, все изобретения имеют прототипы и целью изобретений обычно является расширение функциональных возможностей системы, повышение производительности или улучшение технико-экономических и функциональных показателей системы.

Из сказанного вытекает *принцип системного вложения образовательных моделей* не только в функциональном, но и в энергоинформационном и личностном аспекте. Возможность обеспечения генетического развития образовательных моделей гарантирована генезисом научно-технических моделей. Важно правильно осуществить их отбор. Далее задача учителя в том, чтобы раскрыть непрерывность перехода от модели к модели и с целью более эффективного влияния образовательного процесса на процесс внутреннего непрерывного развития человека *вскрыть онтогенетический цикл создания базовой (научной) информационной модели и соотнести с филогенетическим развитием процесса развития научного знания*. Важность решения этой педагогической проблемы обусловлена тем, что подобный подход на конкретном материале через систему формируемых образов раскрывает процесс эволюции естественного (реального материального) мира (человека, общества, природы, космоса, Мироздания), приближая тем самым обучающихся к правильному миропониманию.

Обеспечение преемственности и раскрытие их генетического развития предполагает соблюдение *принципов подобия в структурно-функциональной организации и гармонии образовательных моделей*. *Подобие в структурно-функциональной организации предполагает соответствие между элементами, связями и функциями моделей*. *Соблюдение гармонии требует соблюдение единого ритма*. Известно, что в правильно созданных системах все процессы идут в едином ритме, условие ритмики должно соблюдаться не только внутри отдельных частей системы, но и при взаимодействии ее со средой. Ритмичность и периодичность процессов являются обязательными характеристиками, обеспечивающими устойчивость правильно созданных технологических, энергетических, информационных и социально-экономических, а вслед за ними и образовательных систем.



Сущность структурно-функционального подхода к развитию моделей в том, что при переходе от одной модели к качественно другой, отдельные элементы сохраняются в новом качестве и при определенных условиях переходят на последующие качественно новые уровни моделирования. Преемственность в развитии неживой и живой природы реализуется в действии законов сохранения материи, энергии и меры. Эта закономерность должна быть реализована и в преемственности образовательных моделей. В свернутом, энергетически емком, обобщенном виде, подобно генетическому ядру, предшествующая модель должна быть включена в последующую. *Отражая таким образом в образовательных моделях процесс генетического развития природы, мы устанавливаем гармонию образовательного процесса с процессом развития человека, его внутреннего мира.*

Противоречия между уровнем развития и образования человека и потребностями общества, являющиеся источником развития процесса непрерывного образования, носят временный характер. Разрешаются они после овладения очередной информационно-познавательной моделью (модель обучения для обучающегося выступает как информационно-познавательная модель). Однако после очередного цикла обновления производства перед ним встает та же проблема. И с течением жизни трудность в разрешении этих проблем в отсутствие непрерывного образовательного процесса будет возрастать, поскольку с возрастом степень обучаемости падает.

Чтобы эту ситуацию изменить, необходимо *запустить процессы самосовершенствования и саморазвития.* Для такого запуска в первую очередь необходимо знать движущие силы этих процессов.

*Их движущие силы – силы духовно-нравственные. Нравственный человек по мере осознания собственной деятельности переводит свой жизненный путь на рельсы творчества. Возникает потребность в самореализации, которая и выступает движущей силой самообразования. Будучи нравственным, человек в силу принципа подобия производит и нравственный продукт, который приносит пользу окружающей среде. В свою очередь, окружающая среда (сначала процессы общества, затем природы, космоса, Мироздания), вступая в гармонию с результатами деятельности человека, автоматически начинает его подпитывать. Возникает своего рода самовоспроизводящийся колебательный контур, основывающийся не на внешних – грубых материальных потребностях, а на внутренних – истинно человеческих потребностях, выражающихся в реализации творческого*

*предназначения человека. Процесс жизнедеятельности человека вступает в резонанс с процессом жизнедеятельности процесса производства, а в более широком смысле – личный жизненный процесс вступает в резонанс с общественным процессом. Причем теперь уже потребности человека первичны, и они дают исходную энергию для развития производства, а не наоборот, как было в начале образовательного процесса. При этом познавательный и творческий процесс пойдет значительно легче, если человек будет владеть методологией познания, выходящей (в соответствии с теоремой Геделя) за пределы его сферы деятельности.*

В то же время, сделав объектом познания саму методологию познания и творчества (а затем и процесс мышления), человек самостоятельно выйдет за пределы первоначальной производственной сферы и сам, в соответствии с собственными внутренними потребностями, расширит свою сферу жизнедеятельности, которая будет сферой реализации его творческого потенциала.

Опережая подобным образом процесс развития производства, что вполне возможно в силу наличия временного разрыва между достижениями науки (включая собственное познание каждого человека) и ее внедрением в производство, человек становится – возвышается над рынком вещей. И тогда уже не рынок вещей будет управлять человеком, а процессы его развития и творчества будут направлять материальные и денежные потоки в определенные русла, переводя их в ранг ресурсов, питающих эти жизненные процессы. Только при этом условии человек станет хозяином своей жизни и будет управлять миром вещей, в частности, рынком, а не наоборот, как это часто происходит сейчас.

Из сказанного напрашивается важный методологический вывод. Непрерывное обучение и образование – необходимое условие истинной свободы человека от гнета материальных, созданных им же самим умирающих вещей, условие свободы реализации творческого потенциала, свободы выбора жизненного пути. При этом важнейшим фактором является овладение методологией познания, творчества и целостного процесса жизнедеятельности.

По мере овладения процессами саморазвития, самосовершенствования и творчества человек, находясь в определенной социально-экономической сфере, осознает себя как социально значимую личность. Здесь мы имеем переход на качественно новый уровень организации жизнедеятельности – уровень общественного сознания. Че-

*ловек-личность – продукт общественный, а, если сказать точнее, – то это продукт общественного сознания.*

Именно здесь человек-творец в современном обществе сталкивается с трудностями. В самом деле, вузовские науки не учат сотворчеству, коллективному творчеству. В обществе на первом плане материальные, а не духовные потребности. И человек, осознав свой творческий потенциал, не может сориентироваться в сугубо материально-денежном мире, оказывается не практичным, не востребованным и не реализованным.

Чтобы этого не происходило, система непрерывного образования должна помочь человеку устранить этот барьер, *помочь осуществить качественный переход от творчества к сотворчеству, от индивидуального самосознания к коллективному сначала сознанию и затем к самосознанию.*

Так заканчивается период становления индивидуального сознания. И наступает период индивидуальной зрелости, переходящей в социальную. Традиционно об этом периоде говорят как о периоде социального становления, адаптации и т. п., но при этом не раскрывают изменения и развития механизмов сознания.

Человек к подобному переходу подготовлен процессами саморазвития, самосовершенствования и творчества, описанными в предыдущем пункте на уровне взаимодействия субъекта и объекта.

Теперь этот цикл в точности повторяется на уровне: субъект-субъект, субъект-субъекты. Сначала источником движения выступают внешние потребности и затем – внутренние, ориентированные на развитие не только себя, но и других субъектов.

Результатом данного цикла общего процесса непрерывного развития и образования человека является коллективное самосознание (присущее каждому человеку коллектива), направляющее коллективное творчество как единый творческий процесс многих гармонирующих друг с другом творческих процессов.

Процесс образования на этом уровне носит общественный характер. Человек занимается обществознанием, сотворчеством, творением себя, творением творческого коллектива. При этом творческий коллектив может рассматриваться (а на высшем уровне развития именно так) как модель творческого (в аспекте обществотворения) развития каждого его члена.

Характерной чертой такой *человеко-модели* (общественной модели) будет создание условий максимального проявления творческих

способностей каждого на основе его индивидуальной генетической доминанты. А для этого, очевидно, *сам коллектив-модель должен формироваться особым образом – выращиваться на основе взаимных творческих потребностей и гармонизации индивидуальных творческих процессов.*

На *втором* уровне речь идет о *модели образования типа человек-общество.* На этом уровне в отличие от предшествующего уровня возникает необходимость отличать собственно образовательную модель от чисто информационной модели. Такая модель в полноценном ее понимании предполагает *проживание* человека в этой модели. В отличие от данной модели жизни информационная модель предполагает лишь передачу информации в определенных кодах. Информация носит на втором уровне обществоведческий характер. Цикл познания на этом уровне может начинаться двояко. Либо с информационных моделей, либо как продолжение предыдущего цикла. В отличие от информационных моделей первые назовем *реальными моделями жизни.* Эти модели сориентированы на *уровень осознанного миропонимания.*

Без полноценного включения человека в реальную образовательную модель жизни не может быть полноценного образовательного процесса. Информационная модель на этом уровне будет выполнять дополняющую функцию. Это означает, что без реального включения человека в социально-экономический процесс с параллельным информационным осмыслением этого процесса, нельзя говорить о полноценном развитии и образовании человека. Как принято теперь говорить, меняется парадигма обучения и образования.

По завершении этого цикла образования человек становится неотделимой составляющей социума как целостности и находится в полной гармонии с ним, сливается с ним.

В то же время общество в отличие от одного человека наиболее зримо взаимодействует с окружающей средой – природой. Поэтому для обеспечения устойчивого развития человечества, выхода на контакт и разрешение противоречий экологического характера необходим качественно новый – *третий* тип моделей обучения. Природу мало обозревать, мало понимать, надо ее *ощущать, чувствовать* и адекватно на нее реагировать не после того, как уже возникли с ней серьезные противоречия, а постоянно, находясь в любой социальной сфере. Нужны новые модели образования – *макро-социально-экономические, охватывающие все сферы жизни человека, общества,*

*природы*. Такие модели должны быть сориентированы на формирование у человека и общества целостного *осознанного природосообразного мироощущения*. Примером такой модели может служить модель воспитания в труде (исторически сложившаяся, но теперь почти забытая) – средствами труда в условиях непосредственного непрерывного контакта с природой во всех сферах жизни и на протяжении всего жизненного процесса.

По характеру образовательный процесс аналогичен процессу в модели предшествующего уровня.

Обобщая изложенное, целостный процесс развития образовательных моделей можно охарактеризовать таким образом:

1. В общей структуре жизненного цикла человека целесообразно выделять три типа качественно отличающихся образовательных моделей.

2. Выделенные три качественно различных типа моделей соответствуют трем качественно различным ступеням развития сознания: мировоззренческая ступень, ступень миропонимания, ступень мироощущения, соответствующие трем уровням социальной зрелости.

3. В процессе развития непрерывного образовательного процесса используются все более сложные образовательные модели, более сложные формы движения материи, начиная от оперирования материальных (физических) объектов неживой природы, информационного представления объектов неживой и живой природы к организации самообучающихся живых систем.

4. Изменение моделей идет по структуре генетической спирали на основе закона количественно-качественных изменений, фундаментальных законов развития непрерывного образовательного процесса и законов нравственности. Для того, чтобы понять эту логику и практически воспользоваться ею, необходимо знать поэлементный состав процесса изменения отдельно взятого типа моделей.

5. Поскольку в условиях образовательных моделей мы имеем дело с живыми системами, то, естественно считать, что уровень жизни моделей соответствует уровню организации живых систем. А тогда, используя предлагаемые характеристики развития и взаимодействия образовательных моделей мы можем объединить модели разных ступеней в единую систему, обеспечивающую непрерывное социальное развитие личности, мы можем построить *единое образовательное пространство* (См. Барболин М. П. Методология развития и образования человека, гл. 4–8).

## ГЛАВА 5. БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### 5.1. Социально-педагогическая модель пространства семейного воспитания как генетического и генерирующего ядра устойчивого развития человека и общества<sup>191</sup>

В параграфе на основе взаимодействия генетически наследуемой и врожденной программ с использованием принципа динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем человеческого организма предлагается социально-педагогическая модель пространства семейного воспитания как генетического и генерирующего ядра устойчивого развития человека и общества

**Актуальность.** В качестве главной задачи, которая в связи с инновационным развитием экономики ставится перед обществом, – это формирование инновационного поведения человека, ориентированное на производство инноваций и удовлетворение потребностей рынка. Однако, являясь, на первый взгляд, достаточно узкой, именно эта задача, будучи переведенной в субъектно-личностный план, становится генерирующим ядром расширения целей и задач воспитания на самых разных уровнях социальной лестницы и в первую очередь в семье, создания качественно нового социального института воспитания детей и нового поколения молодежи и взрослых. При этом воспитание становится фундаментом устойчивого, опережающего инновационного развития общества на всех его уровнях в отличие от традиционного понимания воспитания как воспроизводства социального поведения человека, социальной идентификации, адаптации, средства передачи социального опыта.

Воспитание для человека как главного субъекта общественной жизни становится средством достижения более высоких целей, ориентиром для которых является модель взрослого человека, а в более широком понимании – модель непрерывного опережающего воспитания, развития (человека, организации, общества в целом, ибо известно, что общественный уклад жизни меняется, а опыт, образы создания, материальные и нравственные отношения по инерции «живут

---

<sup>191</sup> Данный параграф повторяет содержание статьи, опубликованной в ж. Известия РГПУ им. А. И. Герцена, № 11 (62), 2008.

еще прошлым»<sup>192</sup>, обеспечивающая выход за пределы конкурентной борьбы, *нахождение новой, недостижимой для конкурентов ниши реализации жизненного потенциала, создания качественно нового продукта, не имеющего аналога.* По сути, речь идет о выходе образов сознания и образов жизни человека уже в рамках воспитательного пространства семьи за пределы существующего образа жизни общества. Но для этого сначала само пространство семейного воспитания сначала на уровне организационно-управленческом и затем на энергоинформационном, мировоззренческом, мыследеятельностном и предметно-практическом уровнях должно выйти за пределы реально существующего образа жизни общества, в чем заключается *опережающий генетический и генерирующий и, значит, потенциально инновационный характер пространства семейного воспитания.*

В этой связи с позиций перспектив развития современного общества, когда «Обучение в течение всей жизни» – перестает быть "модным слоганом" современных методологий образования, это целевая установка людей, которые хотят быть успешными в жизни»<sup>193</sup>, в качестве фундамента обучения и образования должно быть поставлено воспитание и в первую очередь семейное воспитание и в целом внутренняя и внешняя организация жизни семьи. Ибо, как показывает нынешний высокотехнологичный век, чем выше уровень образованности у безнравственного человека, тем этот человек опаснее для общества.

Социально-педагогическая модель пространства семейного воспитания как генетического и генерирующего ядра устойчивого развития человека и общества. **Методологической основой построения полноценного пространства семейного воспитания послужило положение о том, что в современных условиях усиливающейся взаимозависимости человека, общества и природы необходим «целостный взгляд на природу анализируемого явления... и вычленение его коренных, определяющих особенностей и тенденций развития»<sup>194</sup>.**

---

<sup>192</sup> Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания. – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 186

<sup>193</sup> Шубина Н. Болонский процесс: эксперимент по организации индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц/ ж. Новые знания, № 1, 2006 – С.11–14.

<sup>194</sup> Материалистическая диалектика как общая теория развития. Т. 2 – М.: «Наука», 1982 – С 423.

Принято говорить, что человек – существо биосоциальное. При этом при формировании социальных и педагогических программ воспроизводства человека за основу, как правило, берется закон повторения филогенеза в онтогенезе и это, по крайней мере в педагогической среде считается почти догмой. Однако мало кто даже из специалистов, занимающихся воспитанием, задумывается о главных механизмах, формирующих основы этой биосоциальности, основы и программы поведения и образа жизни, так называемого, биосоциального человека. Конечно, не только не отрицается, а признается и даже ставится во главу угла роль семьи в становлении социального человека. Однако при этом не раскрываются в должной степени объективные законы, закономерности и социальные механизмы, лежащие в основе управления этим процессом.

Очевидно, что семья в жизни человека является связующим звеном между его генетической наследственностью и социальностью. На первый взгляд это очевидно, если не рассматривать роль семьи в этом процессе. На самом деле это не совсем так, если обратить внимание на тот факт, что переход от наследственности к социальности как к общественному образу жизни человека опосредуется такой *сущностью как врожденность*, обладающей филогенетической программой, которая может уничтожить или наоборот, проявить генетическую наследственную программу, обеспечив оптимальное развитие человека и даже его счастье. В то же время специалисты, занимающиеся проблемами воспитания, образования, подготовки человека к общественной жизни к филогенетической программе врожденности как механизму опережающего развития и формирования человека, формирования его образа жизни должного внимания не уделяют. Если генетическая предрасположенность и социальное влияние на человека как-то учитываются в педагогических исследованиях и моделях воспитания, то место, роль и влияние врожденной филогенетической программы на наследственную генетическую и социальную программы поведения человека практически не рассматриваются. Часто считается, что только родители, их взаимоотношения и характер влияния на ребенка определяют его поведение. В то время как *родители не всесильны*.

Для того, чтобы эти проблемы осознать, достаточно рассмотреть характер *взаимодействия генетической и врожденной программ поведения человека*. Психологи утверждают, что «понятия «наследственность» и «врожденность» не противостоят друг другу и не допол-



няют одно другого. Их соотношение определяется холархическим принципом (составляющим поглощением одного другим) принципом»<sup>195</sup>, что означает, возможность поглощения не только наследственностью врожденного, но и наоборот. Иными словами, как утверждает А. В. Осницкий, наследственная генетическая и врожденная (филогенетическая) программы равноправны и возможно автоматическое поглощение, например, негативной врожденной фелогенетической программы наследственной генетической программой. И, если предположить, что генетическая программа сильнее или более устойчива, то это означает, что практически невозможно или, по крайней мере, не ставится или игнорируется проблема нежелательного направления развития перерождения и, возможно, вырождения рода, родословной, а за ним, возможно и всего человечества. В то же время, если, как утверждает А. В. Осницкий, врожденность как таковая, а не только на уровне программ способна поглощать генетическую наследственность, то это опасно для существования человечества вообще, поскольку врожденная программа может формироваться онтогенетически и противоречить наследственной программе. (Думается, что это проблема для ученых самых разных специальностей как гуманитариев, так и естествоиспытателей.) Дальнейшее изложение его статьи, другие исследования и человеческая история подтверждают возможность негативного пути развития человечества. А. В. Осницкий, говоря о взаимном поглощении программ, не рассматривает их с позиций функционального проявления, где **на первый план выходит их уровневая организация.**

Рассмотрим структуру формирования филогенетической врожденной программы, которая передается по наследству «В общих чертах процесс наследственности свойств и качеств человека имеет определенную последовательность смены внутренних (базовых), и внешних факторов. В целом процесс наследования свойств и качеств организма можно представить как взаимовлияние и взаимодействие генотипа и окружающей **биопсихосоциальной** среды. Результатом данного взаимодействия является образование фенотипа, сформировавшегося в процессе онтогенеза. ...фенотипы отца и матери ...образуют генотип плода... . Биохимический состав и биофизическая структура материнского организма (внешний фактор) является

---

<sup>195</sup> Осницкий А.В. Психологические основы наследственности личностных свойств // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена № 10 (57) Общественные и гуманитарные науки: научный журнал – СПб., 2008 – С. 86–96.

первичным биосредовым компонентом, определяющим совместно с генотипом формирование фенотипа ребенка... . Психическая личностная составляющая ...определяется в первую очередь системой личностных отношений.... . Психотип, в свою очередь, образуется в результате соединения родительских систем личностных отношений. Таким образом, образованию психотипа предшествует длительный период формирования прародительских отношений и супружеских отношений, определяющий системно-целостное единство психосоциального состояния семьи с ее **ценностными ориентациями, экзистенциальными, этическими эстетическими и бытовыми нормами** (выделено мной – М.Б.)»<sup>196</sup>.

Как видно, имеет место иерархическая организация формирования личности, которая определяет социальное поведение человека. При этом каждый уровень имеет собственную программу, детерминирующую поведение человека. А. В. Осницкий утверждает, что программы независимы друг от друга и взаимопоглощают друг друга. Но это не совсем так, что видно уже из очередности их формирования, поскольку, как справедливо утверждает автор, среда, онтогенез формирует психотип (совместно с генотипом), что означает, что ведущей – *генерирующей* является среда, семья, общество. И такая зависимость усиливается, когда речь идет о проявлении программ.

В процессе проявления программ и управления их проявлением ведущей становится уровневая структура процессов. «...одним из фундаментальных структурной организации является **принцип динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем организма, и истинная его картина должна быть воссозданием взаимных отношений субординации между этими уровнями** (выделено мной – М.Б.).... Если низшие уровни, являющиеся функциональными элементами целостных систем, реализующих витальные функции индивида, детерминированы генетически достаточно жестко, то высшая интеграция таких систем у человека складывается онтогенетически и строится на филогенетически молодых элементах, в своих фенотипических проявлениях генетически не predeterminedных»<sup>197</sup>.

---

<sup>196</sup> Осницкий А.В. Психологические основы наследственности личностных свойств // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена № 10 (57) Общественные и гуманитарные науки: научный журнал – СПб., 2008 – С. 86–96.

<sup>197</sup> Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 166.

Поэтому невозможно произвольное восстановление проявления (функционирования) генетической программы без изменения негативной филогенетической программы и, значит, невозможно восстановление измененных филогенетической программой генетически обусловленных качеств человека. В то же время наоборот – сознательное изменение врожденной филогенетической программы в процессе онтогенеза и гармонизации ее с генетической программой вполне возможно проявление и функционирование наследственной генетической программы, что необходимо для обеспечения устойчивого развития человека и общества.

Из принципа динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем организма следует, что в процессе влияния на функции человека его поведение образ жизни эти программы не равноправны. Более поздние – филогенетические оказывают более сильное влияние на социальное поведение человека. Но, поскольку генетические программы более устойчивы, то по этой причине возможно восстановление их на уровне функционирования во внешней среде в противоположность постоянно повторяющейся как заклинание без всяких оговорок и как догму фразе «филогенез повторяется в онтогенезе». Это так, но это не фундаментальный закон жизни, а лишь закон развития. И ключевую роль в этом играет семья. Врожденность, врожденные качества определяются супружескими и родственными отношениями, т.е. семьей, которая формирует – развивает или уничтожает генетическую программу. Онтогенез, как показывает А. Г. Осницкий, уже во втором поколении может изменить филогенез. **ТАКОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЬИ.** «Там, где есть хорошая музыка, там нет плохой наследственности» (ТВ, первый канал, Новости, 08. 03. 2008, 21 час.) И как сказал артист В. Тихонов, «актера делает драматургия, но при одном условии, если это «есть в самом человеке, а если нет, то никакое зеркало не поможет» (ТВ, телеканал Россия, 9.02.08, 12 ч. 50 м.). Это говорит о том, что 1) для проявления потенциала человека необходимо создавать внешние условия и 2) к генерированию человеческого потенциала, к его поиску и проявлению необходимо подходить с учетом природосообразности и гармонизации жизненных процессов.

В основе такого развития лежат фундаментальные законы развития жизни<sup>198</sup>: закон генетической организации жизни, закон оборачивания жизни и закон опережающего воспроизводства жизни (в частности, в форме генокода). Семья выступает в качестве инструмента реализации этих законов в системе человек-общество, являясь генетическим и генерирующим ядром *сохранения, оборачивания и опережающего* (по отношению к обществу) *воспроизводства генетической организации* жизни.

Программа – это только предрасположенность, детерминирующая поведение человека. Реализация ее, как уже было показано выше, зависит от внешних условий. Если же в семье внешние **условия онтогенеза сознательно** сориентировать на гармонизацию формируемой филогенетической и наследственной генетической программ, то возможно не только исправление образа жизни, но и восстановление процесса устойчивого развития человека и общества. «...фонд филогенетически обусловленных элементов биологической активности приобретает различную организацию под влиянием онтогенетически складывающихся функциональных систем, которые в основном социогенно обусловлены и в конечном счете экзотерически даны как определенные социальные варианты жизни индивидов. Но каковы бы ни были эти варианты жизни индивидов различных эпох и социальных групп, т.е. какую бы они форму ни принимала их жизнедеятельность, она должна быть достаточно полной реализацией фундаментальных биологических потенций, модифицированных, конечно, конкретным социогенно детерминированным онтогенезом каждого отдельного человека. Значит, *если мы хотим дать счастье, здоровье человеку, обеспечить его гармоническое развитие*, мы должны стремиться **не к ущемлению его витальных потребностей, а к такому его воспитанию, которое бы стало основой его самопрограммирования, адекватного его природе**» (выделено мной – М. Б.)<sup>199</sup>. Говоря современным языком, информационная матрица, будучи наложенной на генокод, обеспечит, не только реализацию генетического потенциала, но благодаря синергетическому эффекту, возможно, обеспечит рождение качественно нового поколения детей. Более того, при таком подходе возможно изменение генотипа. Не в подобном ли

---

<sup>198</sup> Барболин М.П. Социализация личности //Под ред. Проф. В.Т.Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2006. – 372 с.

<sup>199</sup> Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 166–167.

эффекте, возможно, на уровне природы или космоса, таится разгадка появления детей «индиго»?

Поэтому для обеспечения оптимального процесса воспроизводства здорового и счастливого человека необходима соответствующая оптимальная среда. Исходя из выше изложенного и опираясь на данные психологии укажем **ключевые звенья и ключевые характеристики такой среды.**

Уже в начале рождения ребенок «имеет определенный набор врожденных психических свойств и качеств, которые определяются частично наследственными – психотипными, а частично приобретенными под воздействием психосоциальной среды» через эмоциональное состояние матери. Ибо известно, что находящийся в утробе матери ребенок «обладает способностью к эмоциональному восприятию окружающего мира и накоплению этих впечатлений в своей памяти»<sup>200</sup>. Отсюда ясно, что психоэмоциональный фон, психологический климат семьи и социума, влияющие на психоэмоциональное состояние матери, является исходным ключевым звеном в управлении процессом воспитания ребенка в период его созревания в утробе матери.

Поскольку речь идет о гармонии среды и генетической организации человека, то очевидно, что на социальном уровне речь должна идти о ее нравственности, понимаемой как *прородосообразность*. Фундаментальной основой такой организации являются качества, категории и законы нравственности, являющиеся едиными для человека, семьи и общества: нравственности (природосообразности образа жизни), совести, памяти (генетической и другой), настроения (включающего мысль, смысл, ум), воображения, воли, характера, которые являются проявлением на качественно новом уровне – в пространстве общественной жизни фундаментальных (действующих в сфере материальных отношений) категорий и законов организации жизни: матери, энергии, меры, строя (включающего законы подобия, Золотой пропорции, гармонии), размеров, информации, явлений), определяющих характер взаимодействия жизненных процессов в природе, внутреннем мире человека и в обществе.

Известно, и как следует из принципа динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем организма, для реализации в социуме наследственной генетической программы и для изменения и формирования

---

<sup>200</sup> Брехман Г. И., Бахмутский А. А. Системность взаимодействий неродившегося ребенка и внешнего мира. – М., 2007. – С. 10.

филогенетической программы, исходными являются потребности, которые могут соответствовать витальным, а могут и не соответствовать. И от того, насколько эти потребности будут соответствовать витальным потребностям, *настолько будет правильной установка* на формирование филогенетической врожденной программы.

Поэтому в рамках воспитательного процесса семьи уже в первые годы жизни в ключевым звеном являются формируемые индивидуально-личностные потребности, которые, в свою очередь, связаны с формированием ценностей и смысла жизни, опирающихся на витальные, жизненные потребности.

Таким образом становится понятным, что для обеспечения устойчивого развития человека и общества вслед за психологическим климатом в семье во время рождения ребенка и, разумеется в последующем, **ключевым звеном** становятся **базовые ценности**, обеспечивающие **жизненные потребности ребенка и семьи**, которые формируются с одной стороны под влиянием наследственных факторов – традиционных семейных ценностей, а с другой – общественных ценностей. В этой связи в обществе в качестве **ключевой базовой общественной ценности** должны рассматриваться духовно-нравственные и материальные условия обеспечения жизненных потребностей семьи. Можно предположить, что не случайно следующий после периода стабилизации период развития России начинается с года семьи и повышенного внимания государства к удовлетворению материальных и нравственных жизненно важных потребностей молодой семьи (материнский капитал, льготное обеспечение жильем, создание культа матери и культа семьи, повышенное внимание к старикам и пенсионерам, забота о детях без родителей – создание условий, близких к семейным). Фундаментом построения полноценной общественно-государственной модели, обеспечивающей создание таких условий являются обозначенные выше фундаментальные законы развития жизни, фундаментальные и нравственные законы организации жизни, регулирующие материальную и духовную сферу жизни общества.

Однако с позиций воспитания мало констатировать факт жизненных потребностей, базовых ценностей и социальных условий организаторам (родителям, обществу, государству) и управленцам воспитательного процесса в семье и всех других уровнях необходимо видеть системную организацию интегральных **потребностей** человека, семьи и общества и опираясь на нее осуществлять гармонизацию

жизненных процессов и формирование соответствующих перспективных программ развития человека и общества.

Ключевые витальные *потребности* и соответствующие *функции* могут быть сведены «к четырем классам:

- 1) индивидуально-органические;
- 2) родовые (сексуальная потребность и родительский инстинкт);
- 3) когнитивно-праксиологические (познание и деятельность);
- 4) социабельные функции (потребность в общении, сочувствие, альтруизм, чувство справедливости)<sup>201</sup>.

«...потребности всех четырех классов скоординированы как с материальными, так и с системой духовных ценностей данного общества и образуют «сплав» материальных и духовных потребностей»<sup>202</sup>. Таким образом, мы получим целостное объемное пространство **базовых потребностей** и, соответственно, жизненных **функций** человека, семьи и общества.

Отдельные аспекты этого пространства потребностей при организации воспитательного процесса или в социальной работе, как правило, учитываются. И важность реализации ни одного из аспектов не вызывает сомнений, например, известно, что, что от уровня интеллектуального развития семьи зависит интеллектуальный уровень ребенка, его притязания, его отношение к окружающим, наконец, его самоидентификация и социальная идентификация. Однако в соответствии с тем же принципом динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем организма необходимый, ориентированный на проявление генетического потенциала и устойчивое **управляемое развитие** человека и общества на сегодня эффект от воспитательного процесса может быть получен лишь в результате реализации этой системы как *единой организационной целостности в рамках каждой из подпространств пространства общественной жизни: человека (ребенка), семьи, общества*.

Поэтому обозначенные виды витальных потребностей в единой гармонизированной целостности должны стать ключевыми (базовыми) компонентами *сущности* пространства семейного воспитания.

После того, как обозначены ключевые звенья пространства семейного воспитания с позиций *целостности организации воспитательного процесса* необходимо указать *ключевые механизмы*.

---

<sup>201</sup> Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 162.

<sup>202</sup> Там же. С.163.

Известно, что ключевые механизмы воспитания и управления воспитанием в семье (как и управления любыми жизненными процессами) необходимо искать в исторической практике. Однако сегодня требуется и стало возможным рассмотрение этого вопроса с позиций современного научного знания.

С целью создания технологии оптимального управления воспитанием в семье необходимо найти **ключевые механизмы**, максимально положительно влияющие на формирование поведения и образа жизни ребенка. Определяющим компонентом в плане детерминации поведения человека в структуре личности, как видно из выше изложенного, является психотип, проявление которого генерируется внешними внутрисемейными отношениями.

В психологических исследованиях показано, что заложенные в ребенке психологические программы поведения в наибольшей степени коррелируют с программами прародителей. «...личностный (личность в социологии и вслед за ней нами трактуется как система отношений – замечание мое – М. Б.) тип в большей степени повторяется через поколение: от поколения прародителей к поколению внуков, одного пола: 56% дедушек по отцу и 79% дедушек по матери для родовых анамнезов мужчин; 81% бабушек по отцу и 65% по матери для женщин»<sup>203</sup>. А поэтому с позиций воспитания в соответствии с законом минимального социального действия ключевую роль в воспроизводстве, разумеется, положительных личностных качеств должны играть прародители. Причем для мальчиков – дедушки по материнской линии, а для девочек – матери по отцовской линии. А ключевым механизмом будут их доверительные, дружеские и любовные отношения. При этом возникает *естественный синергетический эффект*, активизирующий и порождающий дополнительную жизненную энергию и положительно влияющий на обе стороны. Пожилым продлевается жизнь, а у молодых активизируется не только филогенетический, а историко-генетический наследственный потенциал и индивидуальный опыт, которые находясь на более глубинных уровнях (при наличии отрицательного филогенетического опыта или отрицательной внешней среде) не в состоянии без дополнительного генерирующего потенциала проявиться в структуре личности и образе жизни человека.

Это означает, что **система отношений с дедушками и бабушками, дополненная системой отношений с родителями** (и между

---

<sup>203</sup> Осницкий А. В. Психологические основы... – СПб., 2008.



родителями) наряду с *регулированием процесса формирования филогенетической врожденной программы, является ключевым механизмом проявления наследственной генетической программы и, значит главным механизмом устойчивого развития человека и общества.*

Социальное значение такого взаимодействия выражается в том, что такое взаимодействие и возникающий синергетический эффект способен обеспечить внутреннюю активность человека, активизацию его внутреннего потенциала, ориентированного на реализацию жизненных потребностей.

Однако проявляющаяся активность человека в обществе может быть реализована в нескольких направлениях. Поэтому с позиций целостного системного подхода к воспитанию и динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем организма необходимо знать полную совокупность, по крайней мере, ключевых направлений, к числу которых относятся:

– *общебиологический аспект, направленный на удовлетворение потребностей, «в которых выражается его зависимость от окружающего мира и активное заинтересованное к нему отношение»;*

– *трудовая и технологическая активность, направленная «на переделку окружающей среды с целью ее приспособления к своим собственным потребностям»;*

– *потребность в собственно трудовой деятельности и «при том в такой мере, в какой труд совершенствуется технологически», т. е. в гармонии с уровнем проявления творческого потенциала личности;*

– *«социальная активность» как проявление «специфических для человека социогенных потребностей»<sup>204</sup>.*

В основе этих всех видов активности, очевидно, лежит сознание. Поэтому *потребность, деятельность, сознание (индивидуальное и общественное, основы которого закладываются в семье)* в целостной и, как будет показано ниже, полноценной семье должны служить *ключевыми звеньями содержания* процесса воспитания и регулирования воспитательной деятельности в каждом из трех подпространств общества: человека (ребенка), семьи, государства.

Выявляя ключевые звенья пространства семейного воспитания, мы основное внимание обращали на его внутреннее содержание и структуру. Однако не менее важными являются взаимодействие

---

<sup>204</sup> Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 167–168.

пространства семейного воспитания с другими – соприкасающимися жизненными пространствами. Структура жизнедеятельности в семье должна отражать организацию пространства внутреннего мира человека, организацию пространства жизни общества, организацию пространства жизни природы. Более того, она должна в опережающем режиме отражать (в соответствии все с тем же принципом динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем организма) иерархическую организацию этих пространств на уровне устойчивых качественно определенных процессов: а) внутреннего мира человека, включающего такие процессы как: психологический, психический, физиологический, биологический, биохимический, биоэнергетический (уровень генотипа), генетический; б) общества, включающего процессы: политический, идеологический, науки, образования, искусства, культуры, предметно-практической деятельности; в) природы, включающего процессы погоды, климата, физические, биологические, химические, энергетические генетические<sup>205</sup>. В едином жизненном пространстве Человека, Общества и Природы имеет место горизонтальное уровневое взаимодействие процессов. Например, не случайно говорят о погоде в доме, о психологическом климате в семье и т. д.

В результате получим тетралатерально-иерархическую модель пространства воспитания в историко-генетически, филогенетически и социально детерминированных условиях семейной жизни, являющуюся отражением единой организации жизни Человека, Общества и Природы, позволяющую построить целостную максимально согласованную на уровне потребностей и конкретных процессов жизнедеятельности систему семейного воспитания. В рамках этой системы, опираясь на принцип динамической иерархии уровней управления и регулирования функционирования элементов и подсистем организма, становится возможным научно обоснованное **управление качеством жизни человека и общества**.

Исходя из предлагаемого подхода к воспитанию, напрашиваются **ГЛАВНЫЙ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЙ И АКТУАЛЬНЫЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ВЫВОД:**

**Неправильно считать, что современное поколение, как сейчас многие утверждают, является «потерянным». Оно еще не по-**

---

<sup>205</sup> Барболин М.П., Барболин В.М. Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 240 с.; Барболин М.П. Социализация личности. – СПб.: ИД «Петрополис», – 372 с.

теряно, поскольку в нем заложена здоровая врожденная филогенетическая программа их прародителей и в нем заложены (благодаря прародителям) основы положительного фенотипа. Потеря его осуществлялась в годы «перестройки» и еще продолжает осуществляться сейчас за счет негативной внешней среды. Но, что еще хуже и опаснее и на что не обращается внимание – одновременно происходит потеря будущих внуков сегодняшнего поколения молодежи.

Из выше изложенной системы воспитания следует, что для **исправления ситуации необходимо:**

1. Во главу угла политики и идеологии как ключевого звена защиты национальных интересов поставить базовые ценности, ориентированные на удовлетворение жизненных потребностей человека (в первую очередь молодежи), семьи, общества.

2. На первое место поставить создание условий реализации жизненных потребностей молодых семей. Их деды воевали, защищая Родину ценой своей жизни, их фенотип характеризуется нравственностью, патриотизмом, любовью к близким, Родине, родной природе, к государству (Они воевали за «Родину-Мать», Мать и Родину). И, значит, эти черты имеются в фенотипической программе молодого поколения. Поэтому особенно значимой в современных условиях становится передача новому поколению традиций отцов и дедов, чему на Руси всегда придавалось особое значение. Достаточно вспомнить традиции патриотического воспитания, осуществляемого при советской власти. Необходимо создать условия для ее проявления, и мы получим нравственного человека, реализующего в своем образе жизни процесс устойчивого развития общества и государства.

3. Необходимо сформировать имидж полной семьи и создать условия установления действительно родственных нравственных семейных отношений в семье, как между родителями, так и между поколениями. **Полная семья** – семья включающая семь человек: родителей, прародителей и ребенка.

4. Поскольку во главе жизни лежат жизненные потребности, то ценность семьи должна определяться способностью ее реализовывать жизненные потребности ребенка. Поэтому **полноценная семья** – семья, способная сознательно обеспечивать реализацию витальных потребностей ребенка.

**5. Создавать и формировать имидж и условия существования полноценной семьи полноценного общества, ориентированного на устойчивое опережающее инновационное развитие, ключевым звеном которого является способность в опережающем режиме (опережая социально-экономические потребности, что особенно актуально для современной России) обеспечивать реализацию жизненных потребностей сегодняшней и сегодняшнего поколения молодежи.**

6. Таким образом, **ключ к устойчивому инновационному развитию общества** – адекватный жизненным потребностям онтогенез молодого поколения – создание условий жизни молодым семьям, способствующих максимальной реализации жизненных потребностей. Семейные отношения (внутренние и внешние), взятые в совокупности могут рассматриваться как **фундамент стратегии обеспечения устойчивого инновационного развития общества.**

7. Если же учесть особенности формирования не только фенотипа, но и генотипа, то можно придти к идее планирования качества будущей семьи и, значит, формирования **качества будущего человеческого сообщества.** Не

## **5.2. Методологическая система формирования инновационного поведения человека<sup>206</sup>**

**В параграфе с позиций генетического развития человека в структуре единой организации жизни человека, общества и природы с учетом принципа иерархии уровней управления и регулирования подсистем человеческого организма предлагается модель инновационного поведения человека, которая может быть использована для формирования образа жизни человека в системе образования и других пространствах общественной жизни в условиях инновационного развития экономики и жизни общества в целом**

Инновация в словарях рассматривается как новообразование, представляющее собой новое явление. В этой связи можно утверждать, что при обсуждении инновационного поведения человека в условиях общества речь должна идти о построении новой модели его образа жизни, где есть субъект, объект и связывающий их процесс жизнедеятельности. Такой целостный подход является необходимым

---

<sup>206</sup> Данный параграф повторяет содержание статьи, опубликованной в ж. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, № 2 (38), 2008.

условием исследования, в первую очередь, максимального числа возможностей инновационного поведения человека. Ибо известно, что в процессе научного исследования главной особенностью взаимодействия с объектной областью, является известное методологическое положение о том, что необходим «целостный взгляд на природу явления... и вычленение его коренных, определяющих особенностей и тенденций развития»<sup>207</sup>. И тогда, если мы говорим об инновационном поведении человека, то полноценной новизной он будет отличаться только тогда, когда качественно новыми будут все его компоненты, а достижение новизны отдельных составляющих укажет путь к достижению в полном смысле этого слова качественно нового индивидуально и общественно значимого продукта.

Главным отличием инновационного поведения является присутствие в нем *индивидуальных особенностей человека, его неповторимости*.

«Формирование личного субъективного опыта на основе **чувственного отображения реальности** (выделено мной – М.Б.), усвоение культуры и языка... есть, в сущности, ряд новаций.

Новации, во-первых потому, что речевые и тесно связанные с ней познавательные функции генетически запрограммированы только как способность к усвоению языка и культуры. Эта способность наиболее эффективно реализуется на определенных этапах жизни, когда протекает морфологическое созревание мозга, которое не может быть нормальным процессом, если в этот период не будут учить языку и всему тому, что составляет содержание современного обучения. Следовательно, человек формируется в оде онтогенеза, когда не только реализуются генетические (филогенетические) программы, но и создаются специфические черты его и программы всей дальнейшей жизни и развития.

Во-вторых, субъективный опыт всякого человеческого индивида есть **новация** в том смысле, что **существенные проявления его внутренней жизни не являются ни копированием объективной реальности, ни буквальным повторением себя на основе индивидуальной или родовой (генетической) памяти, ни копированием других людей. Всякий акт интеллектуальной деятельности человека, базирующийся на чувственном отображении реальности и усвоении языка и культуры, есть изобретение, творчество,**

---

<sup>207</sup> Материалистическая диалектика как общая теория развития. Т. 2 – М.: «Наука», 1982. – С. 423.

**рождение того, чего до этого не было в природе. Оно проявляется как в своем внутреннем, интеллектуальном, эмоциональном, и волевом выражении человеческого «я», так и во внешних действиях индивида»<sup>208</sup>.**

В соответствии с таким подходом к пониманию инновационного поведения человека имеет смысл выделить и рассматривать как обособленные (но не самостоятельные) три компонента: собственно инновационное поведение человека, инновационный процесс жизнедеятельности и инновационный продукт жизнедеятельности. В свою очередь, организованная совокупность процессов жизнедеятельности есть образ жизни. Поэтому можно будет также говорить об инновационном образе жизни или, его качественном обновлении, смене образа жизни, подобно смене общественных формаций.

В этой связи понятие инновации в ее субъективной компоненте сравнимо с понятием интуиции как предчувствия, предвидения, провидения и т. п. Более того, инновация есть не что иное, как практическая реализация предвидения, осуществляемого на основе интуиции и осознанного использования законов развития и организации жизни в *соответствующем жизненном пространстве*. Если обратить внимание на известный из экономики факт, заключающийся в том, что прибавочный продукт (ресурсы, благодаря, в частности, проявлению генетического потенциала, заложенного природой) дает только человек, то становится очевидным, что только он и может порождать инновации, реализуя в соответствии с естественными законами развития жизни (опережающего отражения, обратных связей, повторения филогенеза в онтогенезе, адаптации и др. проявляющимися в каждом новом жизненном пространстве по-новому) фундаментальные жизненные потребности в пространстве общественной жизни на качественно различных уровнях (организма, организации, сообщества как совокупности организаций), преобразуя энергию жизни природы в энергию жизни общества.

Однако естественно возникает вопрос, какое поведение (модель поведения) считать новым, в какой степени новым и какое нельзя считать новым и, соответственно, процесс инновационным. Естественно предположить, что инновационность связана с качественным

---

<sup>208</sup> Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания. – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 74–75.

изменением жизненного процесса. В этой связи целесообразным становится такое определение

**Инновационное поведение** в дальнейшем будем понимать как *переход с одного качественного уровня жизни на другой уровень – уровень более высокого качества в соответствии с фундаментальными и нравственными законами развития и организации жизни посредством проявления внутренней сущности человека.*

Иными словами, речь идет об обеспечении качественных преобразований жизненного процесса посредством перевода его с одного качественного уровня на другой посредством преобразования его сущности посредством сущности более высокого порядка – сущности человека, в качестве которой, как будет показано ниже, выступает **человеческий интеллект.**

Принятие такого определения означает, что для того, чтобы говорить об инновационном поведении человека, необходимо знать что из себя представляет *жизненный процесс с позиций человека и общества, сущность жизненного процесса, что из себя представляет человек в процессе развития жизненного процесса, его человеческую сущность, механизмы и формы ее проявления и реализации в общественной жизни.*

Рассмотрим сначала что из себя **представляет жизнь и жизненный процесс** на Земле с позиций человека и общества и какова **сущность жизненного процесса, образ человека и образ его жизни как совокупности процессов жизнедеятельности, в частности инновационного поведения.**

Главными участниками современной организации жизни являются человек, общество и природа. В соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе для того, чтобы определить логику и ступени развития человека в онтогенезе, необходимо знать логику и ступени развития человека в филогенезе. Исторически человек развивался во взаимоотношениях с природой и людьми сначала непосредственно: **человек – природа, человек – внутренний мир человека, человек – общество**, а затем – посредством создаваемых им же самим в процессе тех же взаимодействий культурных духовных и материальных ценностей.

Таким образом, можно утверждать, что **жизнь на Земле – это совокупность отношений (и основанных на отношениях взаимодействий), а жизненный процесс с позиций человека и общества есть**

развивающаяся совокупность отношений (и взаимодействий) человека, общества и природы.

Сущность такого развития характеризуют три фундаментальных закона развития жизни: закон генетической организации жизни, закон оборачивания жизни процесса, закон опережающего воспроизводства генетического потенциала жизни (Подробное описание законов дано в работах Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 240 с.; 10. Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. Проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.), которые являются обобщением закона доминанты (*Ухтомский*), закона обратных связей (*П. К. Анохин и др.*), законов рефлекторной деятельности (*И. П. Павлов*), генетических законов.

Сущность организации материальных отношений описывается фундаментальными законами, которые можно классифицировать как законы: материи, энергии, меры, строя (включающем законы подобия, Золотой пропорции, гармонии), размеров, информации, явлений<sup>209</sup>. А сущностные социальные (межличностные), в частности, человека и социума описываются нравственными законами, которые можно классифицировать как законы: нравственности, совести, памяти, настроения (включающего законы мысли, смысла, ума), воображения, воли, характера<sup>210</sup>.

Весь этот (основывающийся на указанных законах) процесс развития на уровне сущности назовем онтоантросоциогенезом. А, поскольку он закономерен, назовем его *законом онтоантросоциогенеза*<sup>211</sup>, утверждающего, что процесс развития жизни есть генетически обусловленный качественно меняющийся и проявляющийся в форме образа жизни человека (и общества) синтез отношений личности к самому себе как к человеку (внутреннему миру, внутреннему «Я»), к природе и обществу, регулируемых фундаментальными и нравственными законами, которые, поочередно доминируя в процессе развития человека (общества), детерминируют процесс поочередного осознания одних видов отношений и соответствующих законов на основе других в каждом новом жизненном пространстве.

---

<sup>209</sup> Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 240 с.; Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.

<sup>210</sup> Там же.

<sup>211</sup> Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.



Смена детерминант означает смену характера взаимодействия человека с внешней средой в процессе его развития. Если сначала первичной – ведущей была среда, а вторичным – ведомым был процесс разума человека (общества), выступающего лишь в форме осознания процесса жизнедеятельности и опыта, то по мере осознания опыта первичным становится разум человека, и уже он на основе опыта, знаний и образов сознания как синтеза знаний и опыта прогнозирует и развивает жизненный процесс в пространстве жизни уже как процесс развития собственного образа жизни и реализации собственного представления о жизни (смоделированного в собственном сознании посредством разума). При этом меняется не только характер самого процесса жизни, но и меняется сущность управления жизненным процессом с внешней на внутреннюю, обусловленная **законом обращения жизни**<sup>212</sup>, заключающегося в смене ориентации развития жизненного процесса с внешней сменой источников, детерминант развития жизненного процесса, а также характера его организации и управления. В процессе такой смены меняется и характер действия законов, определяющих взаимоотношения человека с внешней средой. Если сначала были ведущими еще неосознаваемые человеком фундаментальные законы внешней среды, и на их основе проявляли свое действие нравственные законы жизни человека в обществе, то в результате осознания как опосредования знанием на уровне нравственных законов полученного человеком социального опыта (когда человек научается различать нравственный и безнравственный образ жизни, и затем его строить, основываясь на собственном опыте и знании нравственных законов жизни), выходят на первое место и становятся ведущими нравственные законы. И уже на их основе происходит осознание и использование фундаментальных законов для развития опыта жизни человека, а вместе с этим и единой организации жизни человека, общества и природы. Наступает завершающая фаза «зрелости человека, поскольку в ней **завершается становление характера, интеллекта, способностей** (выделено мной – М.Б.) и вместе с тем индивидуальности человека»<sup>213</sup>.

---

<sup>212</sup> Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 240 с.; Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.

<sup>213</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 205.

Как видно, *развивающаяся совокупность таких взаимодействий Человека, общество и Природы, т. е. организация и сущность жизни на Земле формируют особую, характерную только для него сущность человека, которая, в свою очередь, формирует образ человека, отличающийся от всех других живых существ..* В самом деле, человек, говорят, существо общественное, но и не общество, говорят – природное, но и не тождественен природе. Но человек и не есть чисто биологический организм как вид. Не отражает сущность человека и определение жизни Энгельса. В науке не сформировано достаточно четкое представление о сущности человека, о его отличающихся качествах, о сущности, которая проявляется и делает человека человеком, творящим собственную жизнь в соответствии объективными законами развития и организации жизни.

Переводя на качественно новый уровень понимания определение жизни Энгельса можно утверждать, что **человек (в своей человеческой сущности) – это совокупный результат взаимодействий Человека (как вида, его внутреннего мира), Общества и Природы.** Поэтому для того, чтобы выявить сущность человека, необходимо рассматривать его развитие с позиций развития организации Человека, Общества и Природы как единого организма, единого пространства жизни.

В процессе такого развития формируется сущность человека, заключающаяся в способности ощущать, осмысливать, осознавать и преобразовывать жизнь и которую называют – человеческий интеллект. «Исходя из концептуальной системы Б. Г. Ананьева, правомерно трактовать интеллект как ядро субъекта сознания»<sup>214</sup>, что означает, что именно он является **главным механизмом, определяющим поведение в целом и в частности – инновационное поведение и порождение инноваций.**

«ИНТЕЛЛЕКТ (лат. Intillektus – ум, рассудок) – разум, способность мыслить, проницательность, совокупность тех функций (сравнения, абстракции, образования понятий, суждения, заключения и т.д.), которые превращают восприятия в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания. Еще во времена средневековья возник спорный вопрос: является воля подчиненной интеллекту или, наоборот, интеллект воле. Первую точку зрения представлял Фома Аквинский, вторую – такие английские мыслители

---

<sup>214</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания.... – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – С. 205.

ли, как Дунс Скот и Уильям Оккам. Теперь преобладает представление, что хотя интеллект, так же как и воля, зависит от соответствующих обстоятельств, однако он, как относящийся к сфере духа, выше воли, относящейся к сфере психического»<sup>215</sup>.

«Как субъект в целом, так и интеллект существуют в двух системах связи. На уровне индивида интеллект представлен задатками умственных способностей, на уровне личности – собственно способностями (мыслительными в первую очередь), эрудицией, креативностью, социальной продуктивностью»<sup>216</sup>.

«Интеллект – многоуровневая организация познавательных сил, охватывающую психофизиологические процессы, состояния и свойства»<sup>217</sup>.

С учетом такого понимания и активности человеческого интеллекта имеет смысл такое определение на уровне его сущности.

**Интеллект** – способность человеческого организма (циклически) преобразовывать и воспроизводить ресурсы (в первую очередь, энергию) природы в продукты жизнедеятельности человека и общества.

С учетом такого определения развивающемуся человеку, разным его семи ступеням соответствует **семь уровней развития интеллекта: ощущения, осмысления, осознания, разума, созидания, общения, управления**, в основе проявления и, значит, соответствующих видов поведения человека которых лежит семь видов мышления: предметно-практическое (предметно-деятельностное), образное (наглядно-образное), логическое (абстрактно-логическое), ассоциативное, ассоциативно-логическое, ассоциативно-образное, ассоциативно-практическое. При этом особо отметим, что, говоря об ощущениях, имеются в виду не только пять видов ощущений, а самый широкий спектр чувственных ощущений, о которых писал еще Б. Г. Ананьев. Он «расширял чувственную основу мышления и сознания в целом за счет включения в нее ощущений «втростепенных» модальностей... вплоть до интероцепции»<sup>218</sup>. Более того, Б. Г. Ананьев считал, что «без ощущений и помимо их не может возникнуть никакая самая абстрактная мысль, никакое мысленное (обобщенное и

---

<sup>215</sup> Философский энциклопедический словарь / Сост. Е.Ф.Губский, Г.В.Кораблева, В.А.Лутченко. – М.: ИНФРА – М, 2000. – 576 с.

<sup>216</sup> Логинова Н.А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – С. 178.

<sup>217</sup> Там же. С. 178.

<sup>218</sup> Там же. С. 164.

опосредованное) отражение бытия»<sup>219</sup>. «...ощущения являются источником мышления не только в смысле слова, что когда *кончается* чувственный акт, начинается логический, но и в том смысле слова, что уже в самом процессе различения происходят сравнение, анализ, индукция, т. е. формируются механизмы мышления»<sup>220</sup>.

В содержательном плане весь этот процесс может быть представлен таким образом. Каждая последующая ступень включает предыдущую и, значит, все предшествующие. Осмысленные предметные действия, дополненные логической организацией превращаются в образ сознания. Ассоциативная последовательность образов превращается в разум (развитие узловой меры). В последовательности образов фиксируется сначала логика, затем формируется единый образ жизнедеятельности, который реализуется в практике жизни.

В соответствии с выделенными уровнями развития интеллекта человека получаем семь **типов человека как интеллектуальной сущности**: человек действующий, человек **мыслящий** (выявляющий смысл), человек **умный** (сознательный, соображающий), человек **разумный (развивающий образы)**, человек-интеллектуал (обладающий зрелым интеллектом и посредством его создающий предметно-деятельностные образы), человек-интеллигент (интеллигентный, создающий образы общественной жизни, подобные организации генокода), человек **гений** (формирующий единый образ жизни человека общества и природы, подобные гену).

«Теория интеллекта, – как пишет Н. А. Логинова, – служит Б. Г. Ананьеву моделью субъекта в целом»<sup>221</sup>. Совокупность интеллектуальных характеристик определяет **качество человека как существа общественного**, определяет характер образа его жизни его поведения в общественной жизни, семь **качественно отличающихся уровней** развития, соответственно **семь видов образа** человека, являющихся результатом развивающейся совокупности взаимодействий внутреннего мира человека, общества и природы: **человек генетический, (уровень гена), человек антропогенный (уровень генокода), человек сознательный, человек разумный, человек созидющий, человек общественный, человек органичный**<sup>222</sup>, которые можно

<sup>219</sup> Ананьев Б. Г. Пространственное различение. – Л., 1955. – С. 7.

<sup>220</sup> Ананьев Б. Г. Материалы к психологической теории ощущений // Проблемы психологии. Л., 1948. – С. 37.

<sup>221</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 178.

<sup>222</sup> Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.

рассматривать как типы человека<sup>223</sup>. Б. Г. Ананьев<sup>224</sup> в этой связи в онтогенезе выделял индивида, личность, субъект деятельности, индивидуальность. Каждому типу соответствует свой качественно отличающийся от других образ жизни, способ жизнедеятельности и, соответственно, отличающийся от других способ поведения. Если человек строит жизненный процесс, переходя от одного уровня жизни к другому, то такой процесс и может считаться инновационным, а поведение человека – **инновационным поведением**, ибо на каждом уровне развития его поведение качественно отличается от предыдущего. Результатом – **инновационным продуктом** каждого уровня – фазы этого инновационного поведения, – что самое главное, – является на каждый раз **качественно новый человек**, обладающий **качественно новой сущностью – качественно новым интеллектом**.

Поэтому уровни развития интеллекта и уровни развития человека могут рассматриваться как **интегральные векторы и координаты измерения инновационного поведения человека**, соответственно, **на уровне сущности, на уровне типологии человека** и на уровне организации – реального **образа жизни человека**.

Однако поведение человека в этих координатах – переход с одного уровня развития человека на качественно новый, т. е. фазовый переход не осуществляется самопроизвольно, а имеет определенную логику развития, детерминируемую фундаментальными законами развития и фундаментальными и нравственными законами организации и реализуемыми сначала в процессе развития интеллекта, а затем посредством интеллекта – и в образе жизни. Более того, как пишут психологи, «каждый психический процесс можно рассматривать как актуализацию какой-либо частной способности (имеются в виду интеллектуальные способности – замечание мое, М. Б.)»<sup>225</sup>. Поэтому далее рассмотрим механизмы **проявления этих качеств как особых свойств человека**.

Из логики онтоантропосоциогенеза (и других известных законов и положений науки) следует, что интеллект человека есть синтез (исторически сформировавшийся) его (человека) взаимодействий с внутренним миром, с природой и обществом. И весь интеллектуальный

---

<sup>223</sup> Там же.

<sup>224</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977. – 384 с.; Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

<sup>225</sup> Логинова Н.А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 178.

потенциал человека, как известно, направлен на удовлетворение его жизненных потребностей, которые проявляются на психологическом, психическом и других уровнях, высшим уровнем потребностей являются генетические потребности. Не случайно Б. Г. Ананьев писал «о сущности для интеллектуальной деятельности связей интеллекта с жизнедеятельностью организма – его биохимической, вегетативной реальностью, метаболизмом, предложив понятие «цены интеллектуального напряжения». По мысли Ананьева, успешность умственной деятельности зависит не только от оперирования информационными единицами, не только от мотивации, но и от энергетической обеспеченности процессов переработки информации в мозгу»<sup>226</sup>. «...функциональные механизмы могут быть поняты лишь в связи с основными характеристиками человека как индивида»<sup>227</sup>. «Они изначально развиваются по генетической программе, в процессе онтогенеза»<sup>228</sup>. В человеческом организме существуют механизмы программирования и диагностики этих потребностей. Например, в генетическом потенциале существуют программы генетического наследования, генетического прогнозирования, формируемые в филогенезе и онтогенезе, в клетках вырабатываются специальные вещества, называемые эндорфинами<sup>229</sup>, которые формируют и диагностируют образ жизненных потребностей. **«Программная детерминация – вот одна из существенных особенностей каузальных связей в органическом мире (выделено мной – М.Б.). Вместе с тем в этом также выражается существенная структурная особенность биологических систем – их активность»**<sup>230</sup>. В этой связи необходимо отметить, что на глубинных уровнях организации жизни действуют известные **законы генетического наследования и генетического программирования.**

Все это означает, что разные уровни интеллекта в состоянии удовлетворять разные и вполне определенные виды потребностей, соответствующие качественно различным жизненным процессам внутреннего мира человека. Выделенным видам интеллектуальных качеств человека соответствуют следующие виды процессов человеческого организма: психологический, психический, физиологический,

---

<sup>226</sup> Логинова Н.А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – С. 178.

<sup>227</sup> Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977. – С. 207.

<sup>228</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – С. 162.

<sup>229</sup> 16 Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 165.

<sup>230</sup> Там же. С. 94-95.

биологический, биохимический, биоэнергетический (синергетический на уровне генокода), генетический (на уровне генов), каждый из которых обладают собственными жизненными потребностями, *сопоставимыми с уровнями интеллектуального развития человека*. **При этом каждому уровню соответствуют свои характерные особенности поведения человека, вызванные взаимодействием человека с собственным внутренним миром, со своим внутренним «Я».**

Поэтому характер, качество, глубина и, соответственно, степень инновационности поведения человека может и должны определяться степенью задействованности (включенности) перечисленных процессов в ходе удовлетворения жизненных потребностей. Например, генетические потребности (их проявление и развитие в соответствии с законами генетического наследования и прогнозирования) в полной мере могут удовлетворяться лишь посредством развитого интеллекта гениального человека. Получаем, назовем его, **индивидуальный вектор измерения инновационного поведения человека**. А если учесть, что интеллект является сущностью человека, то можно говорить о сущностном векторе инновационного поведения человека.

Источником и исходным пунктом удовлетворения фундаментальных жизненных потребностей являются природные ресурсы. Каждому процессу внутреннего мира соответствует определенный природный процесс, например, на психологию действует (удовлетворяет или не удовлетворяет потребности) погода, на психику – климат (в частности, атмосферное давление) и т.п. В соответствии с этим в природе также выделяется также семь разнокачественных процессов: погода, климат, физические процессы, биологические, химические, энергетические, генетические, которые образуют иерархическую систему, которые коррелируют с иерархически организованной процессов внутреннего мира человека.

Опираясь на эту иерархическую организацию качественно различных процессов можно определять характерные особенности инновационного поведения человека, **вызванные его взаимодействием с природой**. Получаем второй – **природный вектор измерения инновационного поведения человека, характеризующий инновационное поведение, определяемое спецификой задействованных ресурсов**.

Между системой потребностей человека, структурой внутреннего мира человека, структурой ресурсов природы и пространством общественной жизни, в котором также существует иерархическая организация, включающая такие базовые процессы как: политический, идеологический, науки, образования, искусства, культуры, предметно-практической деятельности (материального производства), в целом процесса поведения человека, ориентированном на удовлетворение потребностей, существует коррелирующая связь. Получаем **третий – общественный вектор измерения инновационного поведения человека, характеризующий инновационное поведение человека, определяемое спецификой задействованных процессов общественной жизни (общественных ресурсов), регулируемое, в частности, как принято говорить, общественными потребностями (которые, к сожалению, часто не совпадают с индивидуальными потребностями).**

Выделенные три вектора измерения инновационного поведения человека представляют собой три координаты измерения инновационного поведения человека в пространстве общественной жизни, качество, как показано выше которого определяется **посредством интеллекта человека.**

Вместе с тем интеллект человека обладает собственными качествами, которые также определяют характер поведения человека, качество интеллекта, а за ним качество поведения и, в итоге, качество жизни. **Качество интеллекта может быть определено, как и любых других процессов, по характеру его сущности, т. е. по степени реализации приведенных выше фундаментальных законов развития жизни и фундаментальных и нравственных законов организации жизни в содержании и структуре интеллекта, в его функционировании и проявлениях в индивидуальной и общественной жизни. «В интеллекте максимально воплощена функция психического отражения. Связь интеллекта с личностными характеристиками определяет его зависимость от социального бытия человека в обществе. С другой стороны, связь с индивидом означает зависимость психологического отражения от природных законов бытия человеческого организма (выделено мной – М. Б.)»<sup>231</sup>.**

Перечисленные законы применительно к интеллекту, реализуясь в нем выступают как *качества, характеризующие его на уровне сущ-*

---

<sup>231</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – С. 205.



ности, а в рамках теории – выступают как категории и законы, характеризующие интеллект, а применительно к поведению человека становятся не просто качествами, а **критериями правильности и основной оценки его поведения**, в частности, критериями **объективности и нравственности**.

Совокупность координат образует **единое пространство измерения развития различных качественных характеристик единого процесса поведения человека**.

До сих пор поведение человека рассматривалось как некоторый целостный процесс. Однако он имеет собственную организацию и уровни развития. Поэтому обратимся к рассмотрению структуры собственно процесса **поведения человека как проявления его внутренних сущностных качеств в пространстве общественной жизни**.

Для полноценного инновационного поведения необходимо охарактеризовать внешние общественно значимые проявления и результаты инновационного поведения человека. Человек-субъект как существо общественное **проявляет себя в деятельности**, результатом которого является общественный продукт. «Сенсорно-перцептивные, вербально-логические, мнемические, психомоторные, тонические функции, будучи само по себе *отправлениями мозга*, не есть еще собственно психические явления, но их возможность. Эта **возможность становится действительностью при взаимодействии субъекта с объектом (выделено мной – М. Б.)**. Функции не определяют содержания образа или мысли, но задают предельные динамические характеристики психических процессов – точность и скорость реакций, в том числе интеллектуальных, пределы выносливости анализаторов, глубину и прочность следов памяти (Ананьев, Дворшина, Кудрявцева 1968). **Психофизиологические функции поддаются тренировке (выделено мной – М.Б.)**, благодаря чему расширяются их лимиты, тем самым увеличиваются природные потенциалы субъекта»<sup>232</sup>. Поэтому инновационное поведение человека необходимо оценивать также с позиций способов деятельности, которые, подобно тому, как *способ производства определяет характер экономической формации*, **определяют характер результатов инновационной деятельности, жизнедеятельности и жизни человека и общества**.

В соответствии с логикой развития интеллекта и типами человека определяется иерархически упорядоченная **система видов качественно отличающихся способов интеллектуально-практической**

---

<sup>232</sup> Там же. С. 162.

**деятельности:** предметной деятельности, мыследеятельности, познавательной деятельности, творческой деятельности, создающей деятельности, деятельности общения, деятельности управления (организацией и развитием). Иерархия выделенных видов деятельности наряду с интеллектом и типами человека определяет еще один – четвертый, согласующийся с выделенными выше тремя векторами **интегральный вектор измерения инновационного поведения человека – иерархическую систему внешних проявлений.** Но это уже **качественно иная** в сравнении с субъектным, характеристика инновационного поведения человека. Она характеризует **взаимодействие** внутреннего и внешнего, субъекта и объекта – **инновационный процесс в рамках единого процесса жизнедеятельности и образа жизни человека и общества.**

Поведение – самостоятельный процесс и имеет собственные формы. В этой связи в структуре процесса жизнедеятельности целесообразно выделять **формы**, соответствующие уровням развития процесса жизнедеятельности: **прием, действие, способ, поступок, поведение, стиль жизни, образ жизни**, которые можно рассматривать как качественно различающиеся уровни **проявления внутреннего мира**, характеризующие **устойчивость развития инновационного процесса и, соответственно координатой измерения этой устойчивости.** При этом важно понимать, что *каждая из этих форм реализуется в каждом виде способов деятельности.* Получаем еще один вектор измерения процесса инновационного поведения человека – в аспекте развития его форм и, соответственно – в направлении устойчивости, т. е. получаем вектор и, соответственно **координату измерения устойчивости инновационного поведения человека на каждом из уровней характеризуемых другими координатами.**

Наконец, инновационный процесс необходимо рассмотреть с **позиций продукта деятельности.** Но продукт деятельности находится в той же системе координат, что человек. Более того, он не только ориентирован на удовлетворение потребностей человека, но и прогнозируется потребностями (даже на биологическом уровне, на уровне клетки и генокода<sup>233</sup>, и, значит и оцениваться он должен в той же системе координат, что и человек. Известно, что в процессе деятельности человек создает сам себя и удваивает себя в результатах деятельности (К. Маркс). Поэтому самым **главным инновационным**

---

<sup>233</sup> См.: Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – 320 с.

**продуктом** перечисленных видов деятельности будет сам индивид – человек более высокого уровня развития, измеряемого по обозначенной выше интегральной шкале, ступени развития которой он (человек) повторяет в каждом новом жизненном пространстве (в соответствии с законами развития жизни и вытекающего из них более частного закона – закона многоуровневого циклического развития жизненного процесса Человека, Общества и Природы). Еще Б. Г. Ананьев выступал за «монистическое понимание человека как целого, преодоление психофизиологического дуализма, стремление вскрыть единство общественного и естественного в структуре человека, являющегося одновременно высшим, сложнейшим организмом и общественным индивидом»<sup>234</sup>.

При этом, переходя с одного уровня общественного развития на другой (в соответствии с интегральной шкалой развития), меняется характер интеллектуальной деятельности и вместе с ней – способы деятельности и получаемые продукты. Поэтому результатами инновационного развития человека **качественно новые способы деятельности** и соответствующие им способы производства материальных или иных, в частности, общественных (политических, идеологических и т. д., как видно также качественно отличающихся видов деятельности в рамках строящегося пространства измерений) продуктов. Аналогично, качественно новыми результатами могут быть виды интеллектуальной деятельности, виды отношений, т. е. все компоненты выделенных координат измерений, включая открытие законов. При этом на низшей ступени будут находиться продукты материального производства, для которых также можно построить дополнительное пространство измерений, выделив дополнительно, например, форму, характеризующую степень удовлетворения общественных жизненных потребностей, которые, особо заметим, должны соответствовать индивидуальным жизненным потребностям и т. д. Но поскольку человек является клеточкой общества, то общественное пространство измерений будет подобно пространству измерений человека, его поведения. Поэтому построенное пространство измерений инновационного поведения человека можно считать **базовым пространством измерений процессов инновационного развития человека и общества**, в котором все выделенные координаты независимы друг от друга, не смотря на то, что они коррелируют, циклически

---

<sup>234</sup> Ананьев Б. Г. Вклад советской психологической науки в теорию ощущений // Вопросы психологии. 1958. № 1. – С. 168.

*взаимодействуя друг с другом, развивая друг друга на основе закона оборачивания жизни, основывающегося на законе обратных связей.*

Современное общество антиприродосообразно. Поэтому выжить в нем может человек, являющийся сам генетическим и генерирующим ядром, активно развивающим индивидуальный и общественный интеллект. И помочь ему может система образования, формирующая образ жизни человека. Имея дело с еще несформированным интеллектом человека, система образования не может оказаться нейтральной. В ней человек в своей сущности или развивается или деградирует на всех уровнях его внутреннего мира вплоть до генетики.

В этой связи изложенное выше позволяет сделать следующие выводы:

1. Образование должно быть ориентировано на проявление сущностей человека, общества и природы посредством человеческого интеллекта, переходя от сущности одного порядка к сущности другого – более высокого порядка в едином пространстве жизни Человека, Общества и Природы в соответствии с фундаментальными и нравственными законами развития и организации жизни.

2. Необходимо понимать, что инновационное поведение – это не только образ жизни, это сама жизнь, заключающаяся в смене жизненных пространств и образа жизни.

3. Результаты образования должны оцениваться в первую очередь по качеству и степени влияния их на человеческий организм в целом. Главными критериями эффективности образования должны считаться качество здоровья человека и уровень развития его интеллекта.

4. Ядром содержания образования всех уровней подготовки человека к общественной жизни должны служить знания о Человеке, Обществе и Природе как едином организме и едином пространства развития и организации жизни на Земле.

5. Образование по отношению к человеку и обществу не является нейтральным, оно либо развивает их, либо тормозит развитие и ведет к деградации.

6. Генетическим ядром развития общества является человек, а генерирующим – система образования.

7. Ключом к преодолению кризисных явлений в обществе является фундаментальное образование, обеспечивающее саморазвитие и инновационное поведение человека.

### 5.3. Онтологическая модель инновационного развития образовательных систем

В параграфе с позиций инновационного развития человека в структуре единой организации жизни человека, общества и природы с учетом принципа иерархии уровней управления и регулирования подсистем человеческого организма предлагается модель инновационного развития образовательных систем, которая может быть использована для формирования образа жизни человека в системе образования и других пространствах общественной жизни в условиях инновационного развития экономики и жизни общества в целом

Инновационное развитие экономики ставит перед обществом в целом и перед системой образования – в частности, – проблему формирования инновационного поведения человека, ориентированного на производство инноваций. Но для того, чтобы решать эту проблему посредством образования, само образование должно развиваться как инновационный процесс, должно подчиняться логике инновационного развития и строиться на методологии, технологии и практике проявления инновационной сущности всех компонентов образовательного пространства. В свете этой проблемы актуальной становится задача выявления сущностных онтологических оснований инновационного развития образовательных систем.

Система образования рассматривается как непрерывно развивающаяся многоуровневая последовательность образовательных пространств, обеспечивающая целостный непрерывный процесс опережающего инновационного развития человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы. А человек рассматривается как **целостная** духовно-нравственная, материальная и историко-генетическая **сущность**<sup>235</sup>, развивающаяся и формирующаяся в определенных жизненных пространствах и процессах жизнедеятельности.

При таком понимании образования базовыми сущностями, детерминирующими развитие системы образования являются человек, общество и природа. А развитие человека в системе образования, являясь онтогенетическим, в соответствии с генетическими законами,

---

<sup>235</sup> Ананьев Б. Г. Вклад советской психологической науки в теорию ощущений // Вопросы психологии. 1958. № 1.; Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. – 339 с.; Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

законом повторения филогенеза детерминируется генетическим развитием, филогенезом и онтогенезом собственного внутреннего мира, общества и природы. Поэтому, чтобы обеспечить непрерывность развития человека при проектировании образовательных систем наряду с их опережающей функцией необходимо соблюдать историческую логику его общественного развития в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Часто приходится слышать: «Педагогика – это не наука!» Педагогика – это наука. Но наука пока еще в значительной степени эмпирическая и аспектная, не имеющая единого интегрирующего стержня, ключевым звеном которого должны служить интеграция процессов мышления, сознания, разума. В современной педагогике, как справедливо пишет Бим-Бад: «Дезинтеграция педагогического мышления вызвана «отменой» его целостного объекта – человека как предмета воспитания, разрушен **фундамент** всего здания наук о человеке – педагогическая антропология, изъят внутренний стержень, скрепляющий начала педагогического мышления – **законы развития человека** (выделено мной – М. Б.) в единстве и целостности внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, общего и особенного»<sup>236</sup>.

Исторически человек развивался во взаимоотношениях с природой и людьми, сначала непосредственно: человек – природа, человек – внутренний мир человека, человек – общество, а затем – посредством создаваемых им же самим в процессе тех же взаимодействий культурных духовных и материальных ценностей. Система образования, будучи компонентом культуры, является посредником между пространством жизни внутреннего мира человека, его потребностями, способностями, мышлением, интеллектом и другими человеческими качествами и единым пространством жизни Человека как биологической сущности, Общества и Природы. Поэтому система образования, ориентированная на формирование инновационного поведения человека, должна не просто отражать, как принято говорить, а инициировать (и не просто стимулировать, а генерировать, выступая в качестве генератора) инновационный характер процессов, протекающих во внутреннем мире человека, обществе и природе. А поскольку она в нашем понимании представляет собой систему последовательно развивающихся образовательных пространств, то каждое пространство образования должно служить средством и формой **опережающего**

---

<sup>236</sup> Бим-Бад Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика, № 11, 1988. – С. 38–43.

**отражения (лучше сказать, воспроизводства, создания, развития, становления и т. п.) онтологической сущности, Человека, Общества и Природы, обеспечивая посредством этой проявления этой сущности опережающее развитие образующегося человека.**

Из сказанного становится понятно, что детерминантами, а поскольку образовательное пространство есть посредник между обучающимся и пространством жизни Человека, Общества и Природы, то и онтологическими основаниями инновационного развития образовательных систем будут служить развивающиеся сущности и проявляющиеся на их основе в опережающем режиме в пространстве образования процессы жизнедеятельности Человека, Общества и Природы. Но, как известно из философии, сущность и закон – однопорядковые понятия. Поэтому сущности фиксируются на уровне законов, а процессы – на уровне их содержания.

Исходя из такого понимания онтологических оснований и будет строиться дальнейшее изложение. Однако, прежде чем перейти к выявлению таких оснований, необходимо определиться, что понимается под инновационным развитием вообще и системы образования – в частности.

Инновация в словарях рассматривается как новообразование, представляющее собой новое явление. Однако естественно возникает вопрос, какое явление считать новым, в какой степени новым, а какое нельзя считать новым и, соответственно, процесс инновационным. Естественно предположить, что инновационность связана с качественным изменением жизненного процесса. В этой связи целесообразным становится такое определение

**Инновационное развитие системы** в дальнейшем будем понимать как *переход с одного качественного уровня ее жизни (понимаемой как совокупности процессов жизнедеятельности) на другой уровень – уровень более высокого качества в соответствии с фундаментальными и нравственными законами развития и организации жизни посредством **проявления интегральной внутренней сущности системы и сущности каждого из ее базовых компонентов.***

Иными словами, речь идет об обеспечении качественных преобразований жизненного пространства – перевода его с одного качественного уровня на другой посредством преобразования его сущности.

Любое образовательное пространство есть специально организованное изменяющееся жизненное пространство и, значит, одновременно есть целостный изменяющийся и развивающийся процесс.

Поэтому рассмотрим образование сначала на уровне целостности как целостное развивающееся пространство жизни и выясним сущность его развития как неделимого целого. Главными участниками образовательного пространства являются обучающий (в качестве которого может быть и «машина», представляющая, например, искусственный интеллект) и обучающийся. В соответствии обозначенным выше общим пониманием инновационного развития системы можно считать, что именно они, их отношения на уровне сущности определяют характер развития образовательного пространства как целостности. Поэтому обратимся именно к ним. Исходя из развивающей функции образования нетрудно понять, что по мере развития и усвоения обучающимся учебного материала, развития познавательных способностей и активизации внутреннего творческого потенциала роли обучающего и обучающегося меняются. Если сначала субъектом отношений был обучающий, прогнозирующий в соответствии с законом опережающего отражения результаты воздействия на обучающего, то на определенном уровне развития познавательного и творческого капитала субъектом образовательного процесса становится обучающийся. Меняется качество образовательного процесса. В педагогике в таком случае говорят о смене характера процесса обучения с репродуктивного обучения на продуктивный.

Обобщая сказанное и опираясь на известные естественнонаучные, психофизиологические и психологические положения и законы, в частности закон доминанты (Ухтомский), закон обратных связей (Бернштейн П. К. Анохин и др.) и закон рефлекторной деятельности (И. П. Павлов), закон опережающего отражения П. К. Анохин и др.) генетических законов (в частности, системогенетических, см. А. И. Субетто и др.), можно утверждать, что сущность такого развития характеризуют три фундаментальных закона развития жизни образовательного пространства: закон генетической обусловленности жизненного потенциала, закон оборачивания оборачивания жизненного потенциала, закон опережающего воспроизводства жизненного потенциала, являющихся конкретизацией общих законов развития единой организации жизни как развивающейся организованной совокупности отношений Человека, Общества и Природы (Подробное описание законов дано в работах<sup>237</sup>). В этой

---

<sup>237</sup> Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 240 с.; Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.



связи уместно вспомнить, что, как писал К.Маркс: «Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»<sup>238</sup>.

Если обратить внимание на различие понятий «сущность инновационного развития», представляющую собой представленную систему законов развития и «**инновационную сущность развития**» как новизну, то мы придем к необходимости описания сущности непосредственно перехода (как процесса преобразования) системы с одного качественного уровня на другой посредством перехода сущности одного порядка к сущности другого – более высокого порядка.

Сущность отношений, обеспечивающих качественный переход системы (пространства) описывается фундаментальными законами организации жизни, которые можно классифицировать как пары законов: материи (генетической организации, трактуемой как организации, способной к воспроизводству жизненного процесса) – явления, энергии – информации, меры – размеров и закона строя (включающего законы подобия, Золотой пропорции, гармонии), обеспечивающего взаимосвязь между сущностями, описываемыми законами<sup>239</sup>. А сущностные общественные отношения жизненных пространств, в частности, человека и социума описываются нравственными законами, которые можно классифицировать как пары законов: нравственности – характера, совести – воли, памяти – воображения и закона настроя (включающего законы мысли, смысла, ума), обеспечивающего взаимосвязь между сущностями, описываемыми законами<sup>240</sup>.

Поскольку весь этот (основывающийся на указанных законах) процесс охватывает три вида взаимоотношений человек-природа, человек-внутренний мир, человек-общество, то назовем его **онтоантропосоциогенезом**. А, поскольку он совокупность отношений описывает на уровне сущности, то назовем его **законом онтоантропосоциогенеза**<sup>241</sup>, утверждающего, что процесс развития жизни есть генетически обусловленный качественно меняющийся и проявляющийся в форме образа жизни человека (и общества) синтез отношений

---

<sup>238</sup> К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т. 3, стр. 3.

<sup>239</sup> Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 240 с.; Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.

<sup>240</sup> Там же.

<sup>241</sup> Барболин М. П. Социализация личности // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007. – 372 с.

*к самому себе как к человеку (внутреннему миру, внутреннему «Я»), к природе и обществу, регулируемых фундаментальными и нравственными законами, которые, поочередно доминируя в процессе развития человека (общества), детерминируют процесс поочередного осознания одних видов отношений и соответствующих законов на основе других в каждом новом жизненном пространстве.*

В процессе такой смены меняется и характер действия законов, определяющих взаимоотношения человека с внешней средой. Если сначала были ведущими еще неосознаваемые обучающимся фундаментальные законы внешней среды, и на их основе проявляли свое действие нравственные законы жизни человека в пространстве общественной жизни, то в результате осознания как опосредования знанием на уровне нравственных законов полученного человеком социального опыта (когда человек научается различать нравственный и безнравственный образ жизни, и затем его строить, основываясь на собственном опыте и знании нравственных законов жизни), выходят на первое место и становятся ведущими нравственные законы. И уже на их основе происходит осознание и использование фундаментальных законов для развития опыта жизни человека, а вместе с этим и единой организации жизни человека, общества и природы.

Смена детерминант в процессе развития обучающегося означает смену характера взаимодействия его (обучающегося) сначала с обучающим, а затем и с внешней средой. Если сначала первичным – ведущим было образовательное пространство, а вторичным – ведомым был процесс развития разума (интеллектуального потенциала) обучающегося (через посредство информации или процесс жизнедеятельности), выступающего лишь в форме осознания процесса жизнедеятельности и получаемого опыта, то по мере осознания опыта первичным становится разум обучающегося, и уже он на основе опыта, знаний и образов сознания как синтеза знаний и опыта с **использованием сначала фундаментальных, затем нравственных законов организации жизни** (которые, разумеется на начальном этапе овладения ими выступают в качестве требований, правил, алгоритмов и т. п.), а в дальнейшем – наоборот, сначала нравственных и затем фундаментальных законов прогнозирует и развивает жизненный процесс в пространстве жизни уже как процесс развития собственного образа жизни и реализации собственного представления о жизни, о будущем пространстве жизни (смоделированном в собственном сознании посредством разума). При этом меняется не только характер самого

процесса жизни, но и меняется **сущность управления жизненным** процессом с внешней по отношению к внутреннему миру обучающегося на внутреннюю, обусловленная **законом оборачивания жизни**, заключающегося в смене ориентации развития жизненного процесса со сменой детерминант и, соответственно источников (внутренних и внешних, генетических и генерирующих) развития жизненного процесса, а также характера его организации и управления. Завершается цикл перехода образовательного пространства-процесса с одного качественного уровня на другой, в чем и заключается инновационная сущность образования на уровне целостности. Наступает завершающая фаза «зрелости человека, поскольку в ней **завершается становление характера, интеллекта, способностей** (выделено мной – М. Б.) и вместе с тем индивидуальности человека»<sup>242</sup>. Такова сущностная компонента и онтологическая основа перехода образовательного пространства с одного качественного уровня на другой.

Однако образовательное пространство есть совокупность разнокачественных компонентов и интегральная сущность целостного образовательного пространства определяется сущностью его компонентов и, в первую очередь, его главных участников. Поэтому необходимо выяснить сущность субъектов и законы их инновационного развития, представляющие собой онтологические детерминанты главных субъектов (обучающегося и обучающего) образовательного пространства. Именно человеческая сущность человека обеспечивает инновационный характер развития любого процесса жизнедеятельности.

Если обратить внимание на известный из экономики факт, заключающийся в том, что прибавочный продукт (ресурсы, благодаря, в частности, проявлению генетического потенциала, заложенного природой) дает только человек, то становится очевидным, что только он и может породить инновации, реализуя в соответствии с естественными законами развития жизни (опережающего отражения, обратных связей, повторения филогенеза в онтогенезе, адаптации и др. проявляющимися в каждом новом жизненном пространстве по-новому) фундаментальные жизненные потребности в пространстве общественной жизни на качественно различных уровнях (организма, организации, сообщества как совокупности организаций), преобразуя энергию жизни природы в энергию жизни общества. Применительно

---

<sup>242</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2005. – С. 205.

к системе образования сказанное означает, что только обучающий и обучающийся в силу неповторимой индивидуальности способны породить инновации, абсолютно новые продукты культуры.

В самом деле, главным характерным качеством человека является присутствие в нем *индивидуальных особенностей, его неповторимость, проявляющаяся во всех процессах жизнедеятельности. Человек в процессе жизнедеятельности, как писал Маркс, удваивает себя.* «Формирование личного субъективного опыта на основе **чувственного отображения реальности, усвоение культуры и языка... есть, в сущности, ряд новаций** (выделено мной – М. Б.).

Новации, во-первых потому, что речевые и тесно связанные с ней познавательные функции генетически запрограммированы только как способность к усвоению языка и культуры. Эта способность наиболее эффективно реализуется на определенных этапах жизни, когда протекает морфологическое созревание мозга, которое не может быть нормальным процессом, если в этот период не будут учить языку и всему тому, что составляет содержание современного обучения. Следовательно, человек формируется в ходе онтогенеза, когда не только реализуются генетические (филогенетические) программы, но и создаются специфические черты его и программы всей дальнейшей жизни и развития.

Во-вторых, субъективный опыт всякого человеческого индивида есть **новация** в том смысле, что существенные проявления его внутренней жизни не являются ни копированием объективной реальности, ни буквальным повторением себя на основе индивидуальной или родовой (генетической) памяти, ни копированием других людей. Всякий акт интеллектуальной деятельности человека, базирующийся на чувственном отображении реальности и усвоении языка и культуры, есть изобретение, творчество, рождение того, чего до этого не было в природе. Оно проявляется как в своем внутреннем, интеллектуальном, эмоциональном, и волевом выражении человеческого «я», так и во внешних действиях индивида»<sup>243</sup>.

В соответствии с таким подходом к пониманию развития инновационного процесса имеет смысл выделить и рассматривать как обособленные (но не самостоятельные) три компонента: собственно инновационное поведение субъекта, инновационный процесс взаимодействия субъекта и объекта – процесс жизнедеятельности простран-

---

<sup>243</sup> Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 74–75.

ства, инновационный продукт жизнедеятельности – инновационное поведение объекта.

Сущностью, регулирующей жизненный процесс и процесс жизнедеятельности человека является его индивидуальный интеллект: в обществе – общественный интеллект, в пространстве образования – интеллект, а в более полном понимании – интеллектуальный потенциал образовательного пространства в целом.

В самом деле, человек, говорят, существо общественное, но и не общество, говорят – природное, но и не тождественен природе. Но человек и не есть чисто биологический организм как вид. Не отражает сущность человека и определение жизни Энгельса. В науке не сформировано достаточно четкое представление о сущности человека, о его отличающихся качествах, о сущности, которая *проявляется и делает человека человеком, творящим собственную жизнь в соответствии объективными законами развития и организации жизни.*

Переводя на качественно новый уровень понимания определение жизни Энгельса можно утверждать, что **человек (в своей человеческой сущности) – это совокупный результат взаимодействий Человека (как вида, его внутреннего мира), Общества и Природы.** Поэтому для того, чтобы выявить сущность человека, необходимо рассматривать его развитие как результат развития организации Человека, Общества и Природы как единого организма, единого пространства жизни.

В процессе такого развития формируется особая человеческая (присущая только ему) сущность – сущность человека, заключающаяся в способности ощущать, осмысливать, осознавать и преобразовывать жизнь и которую называют – **человеческий интеллект.** «Исходя из концептуальной системы Б. Г. Ананьева, правомерно трактовать интеллект как ядро субъекта сознания»<sup>244</sup>, что означает, что именно он является **главным механизмом**, определяющим поведение в целом и в частности – инновационное поведение и порождение инноваций в системе образования, включая порождение **качественно нового образовательного пространства.**

«ИНТЕЛЛЕКТ (лат. Intillektus – ум, рассудок) – разум, способность мыслить, пронизательность, совокупность тех функций (сравнения, абстракции, образования понятий, суждения, заключения и т. д.),

---

<sup>244</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2005. – С. 205.

которые превращают восприятия в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания. Еще во времена средневековья возник спорный вопрос: является воля подчиненной интеллекту или, наоборот, интеллект воле. Первую точку зрения представлял Фома Аквинский, вторую – такие английские мыслители, как Дунс Скот и Уильям Оккам. Теперь преобладает представление, что хотя интеллект, так же как и воля, зависит от соответствующих обстоятельств, однако он, как относящийся к сфере духа, выше воли, относящейся к сфере психического»<sup>245</sup>.

«Как субъект в целом, так и интеллект существуют в двух системах связи. На уровне индивида интеллект представлен задатками умственных способностей, на уровне личности – собственно способностями (мыслительными в первую очередь), эрудицией, креативностью, социальной продуктивностью»<sup>246</sup>. С учетом приведенного выше высказывания Маркса можно считать, что интеллект есть результат всевозможных взаимодействий Человека, Общества и Природы, причем на разных качественно различающихся уровнях. «Интеллект – многоуровневая организация познавательных сил, охватывающую психофизиологические процессы, состояния и свойства»<sup>247</sup>.

Принято считать, что интеллект включает: общую эрудицию (под которой понимают, как правило, знания, аналитический интеллект (под которым, как правило, понимают логику) социальный интеллект.

«Но существеннейшей и ближайшей основой человеческого мышления, – пишет Энгельс, – является как раз *изменение природы человеком*, а не природа как таковая, и разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу»<sup>248</sup>. «Этим мышление человека отличается от интеллекта животных, который, как показывают специальные опыты, осуществляет лишь приспособление к наличным условиям ситуации...»<sup>249</sup>.

Если учесть, что отношения представляют собой определенные преобразования, в частности, нацеленные на удовлетворение жизнен-

---

<sup>245</sup> Философский энциклопедический словарь / Сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Коралева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА – М, 2000. – 576 с.

<sup>246</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2005. – С. 178.

<sup>247</sup> Там же. С. 178.

<sup>248</sup> Маркс к. и Энгельс Ф. Соч.т.20, с 545.

<sup>249</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – С. 288.

ных потребностей, то легко понять что такой сущностью является интеллект, являющийся формой описания сущности совокупности всех отношений.

С учетом такого понимания и активности человеческого интеллекта имеет смысл такое определение на уровне его сущности.

**Интеллект человека** – способность человеческого организма (циклически) преобразовывать (и воспроизводить) ресурсы (в первую очередь, энергию) природы в продукты жизнедеятельности человека и общества.

А в условиях единой организации жизни Человека, Общества и Природы имеет смысл более общее определение.

**Интеллект** – преобразовательная способность организма (Природного, Человеческого, Общественного).

Исходя из такого определения и видов мышления: предметно-практическое (предметно-деятельностное), образное (наглядно-образное), логическое (абстрактно-логическое), ассоциативное, ассоциативно-логическое, ассоциативно-образное, ассоциативно-практическое целесообразно выделить **семь уровней развития интеллекта: ощущений, осмысления, осознания, разума, созидания, общения, управления.** При этом особо отметим, что, говоря об ощущениях, имеются в виду не только пять видов ощущений, а самый широкий спектр чувственных ощущений, о которых писал еще Б. Г. Ананьев. Он «расширял чувственную основу мышления и сознания в целом за счет включения в нее ощущений «втростепенных» модальностей... вплоть до интероцепции»<sup>250</sup>. Более того, Б. Г. Ананьев считал, что «без ощущений и помимо их не может возникнуть никакая самая абстрактная мысль, никакое мысленное (обобщенное и опосредованное) отражение бытия»<sup>251</sup>. «...ощущения являются источником мышления не только в смысле слова, что когда *кончается* чувственный акт, начинается логический, но и в том смысле слова, что уже в самом процессе различения происходят сравнение, анализ, индукция, т. е. формируются механизмы мышления»<sup>252</sup>.

В структурно-функциональном плане весь этот процесс может быть представлен таким образом. Каждая последующая ступень включает предыдущую и, значит, все предшествующие. Осмысленные

---

<sup>250</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 164.

<sup>251</sup> Ананьев Б. Г. Пространственное различение. – Л., 1955. – С. 7.

<sup>252</sup> Ананьев Б. Г. Материалы к психологической теории ощущений // Проблемы психологии. Л., 1948. – С. 37.

предметные действия, дополненные логической организацией превращаются в образ сознания. Ассоциативная последовательность образов превращается в разум (развитие узловой меры). В последовательности образов фиксируется сначала логика, затем формируется единый образ жизнедеятельности, который реализуется в реальной жизни.

В системе образования весь этот процесс сначала обучающим должен быть представлен в форме образа сознания обучающего, а затем смоделирован в форме образа жизни образовательного пространства и протекающих в нем процессов жизнедеятельности с использованием других интеллектов – интеллекта обучающего и интеллектуального потенциала других участников образовательного процесса, включая все дидактические и педагогические средства как носители опредмеченного общественного интеллекта.

Таким образом, можно считать, что **процесс развития интеллекта** участников образовательного пространства является главным – **сущностным онтологическим основанием моделирования инновационного развития образовательных систем.**

В соответствии с выделенными уровнями развития интеллекта человека получаем семь **типов человека как интеллектуальной сущности**: человек действующий, человек **мыслящий** (выявляющий смысл), человек **умный** (сознательный, соображающий), человек **разумный (развивающий образы)**, человек-интеллектуал (обладающий зрелым интеллектом и посредством его создающий предметно-деятельностные образы), человек-интеллигент (интеллигентный, создающий образы общественной жизни, подобные генетической организации, подобно действию второго закона Менделя), человек **гений** (формирующий единый образ жизни человека общества и природы, подобные гену по аналогии с первым законом Менделя).

«Теория интеллекта, – как пишет Н. А. Логинова, – служит Б. Г. Ананьеву моделью субъекта в целом»<sup>253</sup>. Совокупность интеллектуальных характеристик определяет **качество человека** как **существа общественного**, определяет характер образа его жизни его поведения в общественной жизни, семь **качественно отличающихся уровней** развития, соответственно **семь видов образа** человека, являющихся результатом развивающейся совокупности взаимодействий внутреннего мира человека, общества и природы: **человек генетический,**

---

<sup>253</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 178.



**(уровень гена), человек антропогенный (уровень генокода), человек сознательный, человек разумный, человек созидающий, человек общественный, человек органичный,** которые можно рассматривать как типы человека<sup>254</sup>. Б. Г. Ананьев<sup>255</sup> в этой связи выделял такие типы как индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность, которые характеризуют преимущественно онтологический аспект жизни. Каждому типу соответствует свой качественно отличающийся от других образ жизни, способ жизнедеятельности и, соответственно, отличающийся от других поведение, стиль жизни и образ жизни. Если человек строит жизненный процесс, переходя от одного уровня жизни к другому, то такой процесс и может считаться инновационным, а поведение человека – **инновационным поведением**, ибо на каждом уровне развития его поведение качественно отличается от предыдущего. Результатом – **инновационным продуктом** каждого уровня – фазы этого инновационного поведения, качественно нового образа жизни, – что самое главное, – является на каждый раз **качественно новый человек**, обладающий **качественно новой сущностью – качественно новым интеллектом**.

Поэтому уровни развития интеллекта и уровни развития человека могут рассматриваться как **интегральные онтологические детерминанты и одновременно векторы и координаты изменения и измерения инновационного развития**, соответственно, **на уровне сущности, на уровне содержания (и соответствующей типологии) человека** и на уровне организации – образа жизни образовательного пространства, всех его компонентов и получаемого **результата** – формируемого будущего реального **образа жизни человека**.

Однако поведение человека в этих координатах – переход с одного уровня развития человека на качественно новый, т.е. фазовый переход не осуществляется произвольно, а имеет определенную логику развития, детерминированную фундаментальными законами развития и фундаментальными и нравственными законами организации жизни и реализуемыми сначала в процессе развития интеллекта, а затем посредством интеллекта – в образе жизни.

При этом фундаментальные законы на уровне интеллекта принимают форму: **закона историко-генетической обусловленности**

---

<sup>254</sup> Там же.

<sup>255</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977. – 384 с.; Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

**интеллекта, закона оборачивания интеллектуального потенциала, закона опережающего воспроизводства интеллектуального потенциала**, где главное отличие интеллектуального потенциала от интеллекта заключается в возможности реализации интеллекта как способности проявления в определенном жизненном пространстве. (Заметим, что не случайно в структуру интеллекта включают социальную компоненту). Ибо «каждый психический процесс можно рассматривать как актуализацию какой-либо частной способности (имеются в виду интеллектуальные способности – замечание мое, М. Б.)»<sup>256</sup>. **«В интеллекте максимально воплощена функция психического отражения. Связь интеллекта с личностными характеристиками определяет его зависимость от социального бытия человека в обществе. С другой стороны, связь с индивидом означает зависимость психологического отражения от природных законов бытия человеческого организма (выделено мной – М. Б.)»**<sup>257</sup>.

Если под интеллектуальным потенциалом понимать интеллектуальный потенциал образовательного пространства, а теорию интеллекта образовательного пространства (по аналогии с пониманием Ананьева теории интеллекта как «модели субъекта в целом») понимать как модель образовательного пространства в целом, то приведенные законы развития интеллектуального потенциала можно рассматривать как **законы развития образовательных систем**.

Интеллект человека, будучи результатом синтеза (исторически сформировавшихся) взаимодействий человека с его внутренним миром, с природой и обществом, ориентированных, в первую очередь, на удовлетворение потребностей единого жизненного процесса, ориентирован также на удовлетворение разнокачественных жизненных потребностей человека, которые проявляются на психологическом, психическом и других уровнях, в частности, на высшем уровне – уровне генетических потребностей. В этой связи Б. Г. Ананьев писал «о существенности для интеллектуальной деятельности связей интеллекта с жизнедеятельностью организма – его биохимической, вегетативной реальностью, метаболизмом, предложив понятие «цены интеллектуального напряжения». По мысли Ананьева, успешность умственной деятельности зависит не только от оперирования информационными единицами, не только от мотивации, но и от *энергетиче-*

---

<sup>256</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 178.

<sup>257</sup> Там же. С. 205.

*ской обеспеченности процессов* (выделено мной – М. Б.) переработки информации в мозгу»<sup>258</sup>. «...функциональные механизмы могут быть поняты лишь в связи с основными характеристиками человека как индивида»<sup>259</sup>. «Они изначально развиваются по генетической программе, в процессе онтогенеза»<sup>260</sup>. В человеческом организме существуют механизмы программирования и диагностики этих потребностей. Например, в генетическом потенциале существуют программы генетического наследования, генетического прогнозирования, формируемые в филогенезе и онтогенезе, в клетках вырабатываются специальные вещества, называемые эндорфинами<sup>261</sup>, которые формируют и диагностируют образ жизненных потребностей. **«Программная детерминация – вот одна из существенных особенностей каузальных связей в органическом мире** (выделено мной – М. Б.). Вместе с тем в этом также выражается существенная структурная особенность биологических систем – их активность»<sup>262</sup>. В этой связи необходимо отметить, что в соответствии с законом оборачивания, который на программном уровне выступает как иерархический принцип функционирования живых организмов, на глубинных уровнях организации жизни доминируют известные генетические программы, а по мере проявления внутренней сущности, доминируют филогенетические и онтологические программы.

Все это означает, что разные уровни интеллекта в состоянии удовлетворять разные и вполне определенные виды потребностей, соответствующие качественно различным жизненным процессам внутреннего мира человека. Поэтому выделенным видам интеллектуальных качеств человека имеет смысл сопоставить следующие виды процессов человеческого организма: психологический, психический, физиологический, биологический, биохимический, биоэнергетический (синергетический на уровне генокода), генетический (на уровне генов), каждый из которых обладает собственными жизненными потребностями, *сопоставимыми с определенными уровнями интеллектуального развития человека, а в системе образования –*

---

<sup>258</sup> Там же. С. 178.

<sup>259</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977. – С. 207.

<sup>260</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 162.

<sup>261</sup> Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – С. 165.

<sup>262</sup> Там же. С. 94–95.

*образовательного пространства, в первую очередь, уровня интеллектуального развития обучающегося. При этом каждому уровню соответствуют свои характерные особенности поведения человека, вызванные взаимодействием человека с собственным внутренним миром, со своим внутренним «Я», обусловленные интеллектом человека и которые должны быть в опережающем режиме опредмечены в процессах жизнедеятельности образовательного пространства.*

«Сенсорно-перцептивные, вербально-логические, мнемические, психомоторные, тонические функции, будучи само по себе *отправлениями мозга*, не есть еще собственно психические явления, но их возможность. Эта **возможность становится действительностью при взаимодействии субъекта с объектом** (выделено мной – М. Б.). Функции не определяют содержания образа или мысли, но задают **предельные динамические характеристики психических процессов** (выделено мной – М. Б.) – точность и скорость реакций, в том числе интеллектуальных, пределы выносливости анализаторов, глубину и прочность следов памяти (Ананьев, Дворшина, Кудрявцева 1968). **Психофизиологические функции поддаются тренировке** (выделено мной – М. Б.), благодаря чему расширяются их лимиты, тем самым **увеличиваются природные потенциалы** (выделено мной – М. Б.) субъекта»<sup>263</sup>.

Сказанное означает, что выделенные уровни образуют иерархическую систему, в которой каждый уровень является не только носителем следующего за ним в иерархии, но проявляется через него. Вместе с тем в соответствии с принципом функционирования иерархически организованных органических систем, а также в соответствии с законом обратных связей имеет место обратное действие одного уровня на другой. А это означает, что эти взаимосвязи должны также найти отражение и должны быть реализованы на основе фундаментальных законов развития и нравственных законов организации жизни, выступая в качестве онтологических детерминант отражающей эти связи в материализованной иерархической структуры процессов жизнедеятельности образовательного пространства. При этом функционирование и взаимосвязи процессов также подчиняется фундаментальным и нравственным законам, которые должны найти отражение в аналогичной структуре образовательного пространства.

---

<sup>263</sup> Логинова Н. А. Опыт человекознания... – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – С. 162.

Поэтому характер, качество, глубина и, соответственно, степень инновационности образовательного пространства может и должны определяться степенью задействованности (включенности) перечисленных процессов в ходе удовлетворения жизненных потребностей. Например, генетические потребности (их проявление и развитие в соответствии с законами генетического наследования и прогнозирования) в полной мере могут удовлетворяться лишь посредством развитого интеллекта гениального человека. Получаем, назовем его, **онтологические детерминанты и одновременно индивидуальный (аспектный) вектор инновационного изменения и измерения уровня инновационности образовательного пространства**. А если учесть, что интеллект является сущностью человека, то можно также говорить об **индивидуально-личностном векторе как онтологической детерминанте инновационного изменения (и одновременно измерения) образовательного пространства как целостности и всех его компонентов**.

Первичным источником и исходным пунктом удовлетворения фундаментальных жизненных потребностей являются природные ресурсы. Каждому процессу внутреннего мира соответствует определенный природный процесс, включая те или иные программы жизнедеятельности, например, на психологию действует погода, на психику – климат (в частности, атмосферное давление) и т. п. В соответствии с этим в природе выделяется также семь разнокачественных процессов: погода, климат, физические процессы, биологические, химические, энергетические, генетические, которые образуют иерархическую систему процессов и взаимодействуют с иерархически организованной совокупностью процессов внутреннего мира человека.

Опираясь на эту иерархическую организацию качественно различных процессов природы, можно определять характерные особенности инновационного поведения человека как качественно новых процессов **взаимодействия с природой, которые должны найти отражение в структуре образовательного пространства**. Получаем **второй (аспектный) – природный вектор онтологической детерминанты изменения и измерения инновационного развития образовательного пространства как целостности, та и всех его компонентов, характеризующий инновационное развитие, определяемое спецификой задействованных ресурсов**.

Образовательное пространство является дидактической моделью будущего пространства потенциальной осуществимости обучающегося.

А это означает, что интеллект обучающего и в целом интеллектуальный потенциал образовательного пространства в соответствующих дидактических моделях должны отражать общественный интеллект и интеллектуальный потенциал будущего пространства жизни обучающегося, интеллект и интеллектуальный потенциал всей иерархии жизненных пространств и процессов жизнедеятельности общества, включающего такие базовые процессы как: политический, идеологический, науки, образования, искусства, культуры, предметно-практической деятельности (материального производства). Поскольку эти процессы также образуют иерархическую структуру и подчиняются всем обозначенным выше законам и принципам, включая на качественно новом уровне функционирования – законы развития интеллекта, но теперь уже общественного интеллекта, получаем **третий (аспектный) – общественный вектор онтологической детерминации инновационного изменения и измерения инновационного развития образовательного пространства, как целостности, так и всех его компонентов, характеризующихся спецификой задействованных процессов общественной жизни (общественных ресурсов), регулируемый, в частности, как принято говорить, общественными потребностями (которые должны коррелировать с индивидуальными потребностями конкретного человека).**

Выделенные три аспектных вектора онтологической детерминации инновационного развития представляют собой одновременно три вектора измерения инновационности образовательного пространства. А в единстве они образует **единое онтологическое пространство**, детерминирующее пространство изменения и развития различных качественных характеристик инновационного развития целостного образовательного пространства, сущностью которого является интегральная сущность – интегральный – общественный в рамках данного образовательного пространства интеллект, который детерминирует проявление сущностей в направлении отдельных координат (векторов), а также взаимодействие и оборачивание интеллектуального потенциала образовательного пространства и интеллектуального потенциала общества.

Таким образом, мы рассмотрели детерминацию образовательного пространства на уровне целостности и отдельных его компонентов в форме системно-иерархической организации целостных жизненных процессов.

Однако каждый жизненный процесс имеет собственное содержание и собственную внутреннюю структуру и строится как совокупность отношений в образовательном пространстве, являющуюся (совокупность) дидактической моделью отношений в едином пространстве Человека, Общества и Природы, повторяя при этом исторический процесс развития этих отношений.

Подобно тому, как в пространстве общественной жизни, в образовательном пространстве процессы жизнедеятельности проявляются в форме разнокачественных видов отношений, а процесс жизнедеятельности реализуется в форме способов учебной, учебно-познавательной и учебно-преобразующей деятельности. А в более полном понимании – речь идет о способах интеллектуальной и нравственно-интеллектуальной деятельности.

Поэтому подобно тому, как *способ производства определяет характер экономической формации*, инновационное развитие образовательного пространства детерминировано характером способов учебной нравственно-интеллектуальной деятельности, которые, в конечном счете, *определяют характер процессов жизнедеятельности и ее результатов в рамках образовательного пространства*.

В соответствии с логикой развития интеллекта и типами человека может быть построена иерархически упорядоченная **система видов качественно отличающихся способов интеллектуально-практической деятельности: предметной деятельности, мыслительной деятельности, познавательной деятельности, творческой (разумной) деятельности, созидательной деятельности, деятельности общения, деятельности управления** (организации и развития). Иерархия выделенных видов способов деятельности наряду с интеллектом и типами человека определяет еще один – четвертый, согласующийся с выделенными выше тремя векторами **интегральный вектор измерения инновационного развития образовательного пространства – иерархическую систему развития отношений, взаимодействий и их внешних проявлений на уровне процессов жизнедеятельности**.

Поскольку каждый процесс жизнедеятельности складывается из отдельных способов деятельности, то он также имеет собственную структуру развития, уровни и формы. В структуре процесса жизнедеятельности исторически сложились, соответствующие уровням развития процесса жизнедеятельности такие формы как *прием, действие, способ, поступок, поведение, стиль жизни, образ жизни*, характеризующие качественно разные уровни устойчивости и, значит,

инновационности процессов жизнедеятельности в образовательном пространстве. Поскольку эта объективно существующая иерархическая структура развития общественных процессов жизнедеятельности в опережающем режиме должна быть отражена в процессах образовательного пространства, то получаем еще один интегральный вектор онтологической детерминации, изменения и одновременно измерения инновационного развития процесса жизнедеятельности образовательного пространства в целом.

Таким образом, мы рассмотрели онтологическую детерминацию образовательного пространства в аспекте субъекта и процесса инновационного развития.

Далее инновационный процесс необходимо рассмотреть в аспекте результата – *продукта жизнедеятельности*. Но продукт жизнедеятельности образовательного пространства находится в той же системе координат, что и само пространство и его подпространства – процессы. Более того, он не только ориентирован на удовлетворение потребностей человека, но и прогнозируется потребностями (даже на биологическом уровне, на уровне клетки и генокода<sup>264</sup>, и, значит и оцениваться он должен в той же системе координат, что и образовательное пространство. Известно, что в процессе деятельности человек создает сам себя. Поэтому самым **главным инновационным продуктом** перечисленных видов деятельности будет сам индивид – человек более высокого уровня развития, измеряемого по обозначенной выше интегральной шкале, ступени развития которой он (человек) повторяет в каждом новом жизненном пространстве (в соответствии с законами развития жизни и вытекающего из них более частного закона – закона многоуровневого циклического развития жизненного процесса Человека, Общества и Природы). Еще Б. Г. Ананьев выступал за «монистическое понимание человека как целого, преодоление психофизиологического дуализма, стремление вскрыть единство общественного и естественного в структуре человека, являющегося одновременно высшим, сложнейшим организмом и общественным индивидом<sup>265</sup>».

При этом, переходя с одного уровня целостного (общественного) развития на другой в рамках единой организации жизни Человека,

---

<sup>264</sup> См.: Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984 – 320 с.

<sup>265</sup> Ананьев Б. Г. Вклад советской психологической науки в теорию ощущений // Вопросы психологии. 1958. № 1. – С. 168.



Общества и Природы (в соответствии с интегральной шкалой развития), меняется характер интеллектуальной деятельности и вместе с ней – способы деятельности и получаемые продукты. В процессе деятельности, как писал К. Маркс, человек удваивает сам себя. Поэтому результатами инновационного развития человека будут **качественно новые способы деятельности** и соответствующие им способы производства материальных или иных, в частности, общественных (политических, идеологических и т. д., как видно также качественно отличающихся видов деятельности в рамках строящегося пространства измерений) продуктов. Аналогично, качественно новыми результатами могут быть виды качественно нового общественного интеллекта и, значит, интеллектуальной деятельности, виды и формы отношений, т. е. все компоненты выделенных координат измерений процессов инновационного развития, включая открытие законов. При этом на низшей ступени будут находиться продукты материального производства, для которых также можно построить дополнительное пространство измерений, выделив дополнительно, например, форму, характеризующую степень удовлетворения общественных жизненных потребностей, которые, особо заметим, должны соответствовать индивидуальным жизненным потребностям и т. д. Ибо, поскольку человек является клеточкой общества, то находящееся между ними подпространство общества – пространство образования и все его процессы жизнедеятельности будут подобны пространству человека, его поведения. Поэтому построенное пространство измерений инновационного развития образования можно считать **базовым пространством инновационного развития человека и общества**, в котором все выделенные координаты независимы друг от друга, не смотря на то, что они коррелируют, циклически взаимодействуя друг с другом, развивая друг друга на основе закона оборачивания жизни, основывающегося на законе обратных связей всех других фундаментальных и нравственных законов развития и организации жизни.

Предлагаемая модель онтологической детерминации инновационного развития измерения образования как пространства жизни применима для измерения любого образовательного пространства на протяжении жизни. Однако важно понимать, что фундаментальные законы действуют и на уровне инновационной сущности жизненного процесса. По мере осознания жизненного процесса не как обычного образа жизни, а как инновационного процесса, на уровне его

инновационной сущности, вступает в силу закон оборачивания и образ жизни человека переходит на качественно новый уровень – уровень самоуправления собственно инновационным развитием на уровне его инновационной сущности – фундаментальных и нравственных законов организации жизни. Овладев интеллектуальным потенциалом образовательного пространства, обучающийся переходит в состояние, когда он сам на основе законов развития жизни проектирует и создает собственное жизненное пространство общественного развития. А овладевая этим пространством как подпространством жизни общества, он овладевает общественным интеллектом, в результате чего его индивидуальный генетически обусловленный интеллект переходит на **уровень общественного интеллекта**. В сознании человека индивидуальный врожденный интеллект замещается общественным интеллектом жизненного пространства. Процесс образования превращается в процесс проектирования жизненных пространств потенциальной осуществимости внутреннего жизненного, а в наиболее глубоком понимании – генетического потенциала. Человек достигает высшего уровня своего развития уровня человека органичного и становится лидером в рамках данного жизненного пространства, после чего человек, опираясь на свой развитый нравственный интеллект становится генетическим ядром создания качественно нового жизненного пространства, являющегося качественно новым уровнем развития единой организации Человека, Общества и Природы.

Ключевыми, меняющими в целом качество жизни в едином процессе развития единой организации жизни Человека, Общества и Природы являются первичное – базовое пространство образования ребенка и первичное образовательное пространство взрослого человека. Они являются генетическими онтологическими детерминантами, определяющими качественные переходы в целостном процессе развития и образования человека на протяжении жизни. Сущностное отличие их в том, что ведущим в базовом образовании является общественно-исторический опыт, а в образовании взрослого человека – личный опыт обучающегося. При этом в конечном итоге не только процесс образования превращается в процесс самообразования, но и процесс развития человека превращается в процесс саморазвития.

Современное общество антиприродосообразно. Поэтому выжить в нем может человек, являющийся сам генетическим и генерирующим ядром, активно развивающим индивидуальный и общественный интеллект. И помочь ему может инновационно развивающаяся сис-

тема образования, в опережающем режиме формирующая образ инновационного поведения человека. Имея дело с еще несформированным интеллектом человека, система образования не может оказаться нейтральной. В ней человек в своей сущности или развивается или деградирует человек на всех уровнях его внутреннего мира вплоть до генетики.

Таким образом, онтологические детерминанты – это совокупность законов и основывающихся на них закономерностях функционирования Человека, Общества, Природы и их взаимодействий есть совокупность онтологических детерминант, определяющих сущность, содержание и характер функционирования системы образования. Детерминируя на уровне источника (субъекта), процесса и результата процессов жизнедеятельности в едином процессе развития образовательных систем, они обеспечивают гармонию и единство развития жизненных процессов человека, общества и природы, интегрируя их в единое гармонизированное жизненное пространство.

На уровне педагогической теории, обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что педагогическая антропология должна перейти на качественно новый уровень своего развития – уровень онтоантропосоциологии и служить стержнем развития всей педагогической науки, ориентированной на устойчивое опережающее инновационное развитие образования, и, как результат – инновационное развитие человека, общества и природы. При этом, осмысливая и осознавая всю совокупность онтологических оснований с позиций инновационного развития, необходимо понимать, что:

1. Образование должно быть ориентировано на проявление сущности человека, общества и природы в форме индивидуального и общественного интеллекта посредством перехода от сущности одного порядка к сущности другого – более высокого порядка в едином пространстве жизни Человека, Общества и Природы в соответствии с фундаментальными и нравственными законами развития и организации жизни.

2. Инновационно развивающаяся система образования – это не только совокупность процессов жизнедеятельности и образ жизни, это – сама жизнь, заключающаяся в смене жизненных процессов и жизненных пространств, формирующих качественно меняющийся развивающийся единый организм жизни человека, общества и природы.

3. Результаты образования должны оцениваться в первую очередь по качеству и степени влияния их на человеческий организм в

целом. Главными критериями эффективности образования должны считаться качество здоровья человека и уровень развития его интеллекта.

4. Ядром содержания образования всех уровней подготовки человека к общественной жизни должны служить методологические знания о Человеке, Обществе и Природе как едином организме и едином пространстве развития и организации жизни на Земле.

5. Образование по отношению к человеку, обществу и природе не является нейтральным, оно либо развивает их, либо тормозит их развитие и ведет к деградации.

6. Генетическим ядром развития общества является человек как саморазвивающийся субъект нравственной интеллектуальной деятельности.

7. Главным результатом инновационного развития системы образования является инновационное развитие нравственного интеллектуального потенциала человека, детерминирующего его инновационное поведение, способное обеспечить преодоление кризисных явлений и инновационное развитие общества в едином инновационном процессе развития Человека, Общества и Природы. Ключом к преодолению кризисных явлений в обществе является фундаментальное образование, обеспечивающее саморазвитие и инновационное поведение человека на основе развитого нравственного интеллектуального потенциала.

#### **5.4. Методологическая система построения единой теории инновационного развития образования<sup>266</sup>**

В параграфе излагаются основные методологические положения разработанной автором единой теоретической модели непрерывного развития и образования человека на протяжении жизни, основывающейся на эмпирическом материале педагогического опыта и применении фундаментальных законов развития человеческого организма и человеческого сообщества к исследованию и проектированию образовательного пространства как специфического развивающегося пространства общественной жизни

Часто приходится слышать: «Педагогика – это не наука!» Педагогика – это наука. Но наука пока еще в значительной степени эмпирическая и аспектная, не имеющая единого интегрирующего стержня,

---

<sup>266</sup> Данный параграф повторяет содержание статьи автора в ж. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД, № 4 (40), 2008 г.

основу которого образуют мышление и познание. «Дезинтеграция педагогического мышления вызвана «отменой» его целостного объекта – человека как предмета воспитания, разрушен **фундамент** всего здания наук о человеке – педагогическая антропология, изъят внутренний стержень, скрепляющий начала педагогического мышления – **законы развития человека** (выделено мной – М. Б.) в единстве и целостности внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, общего и особенного»<sup>267</sup>. Говоря о построении любой теории (теоретической системы), необходимо опираться на общественно-историческую логику развития мышления и познания. Для того, чтобы построить теоретическую модель, необходим достаточный эмпирический общественно-исторический опыт, который можно было бы обобщить, выявить в нем закономерности, сформулировать законы и на качественно новом уровне знания вернуться к практике. Такой путь не является открытием или новым изобретением. Он выражается известной формулой познания истины: «От живого созерцания к абстрактному мышлению, и от него – к практике». Чтобы построить теоретическую систему, модельное описание которой дается в предлагаемой читателю статье, автору этих строк потребовалось почти сорок лет.

При построении теории приведенная формула и соответствующая логика должна служить фундаментальной основой структурирования процесса развития познания и научного знания, поскольку истина ее доказана историей развития человечества, становлением и развитием процессов мышления и познания. А в соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе исторический цикл познания должен повторяться в каждом научном исследовании, на каждой качественно новой ступени познания. Эта структура и логика развития знания в форме потенциальных возможностей человеческого интеллекта заложена в виде программ в генокоде или, по крайней мере, в фенотипе, в соответствующих наследственных и врожденных программах<sup>268</sup>. И, значит, ее надо проявить в сознании ученых-педагогов и в сознании детей посредством педагогических теоретических и прикладных моделей, которые должны быть сориентированы на **проявление генетического потенциала человека, его развитие и воспроизводство**. Ибо «...основным способом реализации генотипа

---

<sup>267</sup> Бим-Бад Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика, № 11, 1988. – С. 38–43.

<sup>268</sup> Осницкий А. В. Психологические основы наследственности личностных свойств // Известия РГПУ им. А. И. Герцена № 10 (57), 2008. – С. 86–96.

**является не норма генетической реакции, как это имеет место у животных, а включение филогенетической компоненты в такие программы, которые формируются в онтогенезе и которые наряду с генетической обусловленностью зависимы и от условий внешней среды (выделено мной – М.Б.)»<sup>269</sup>.** В более глубоком понимании этот цикл есть проявление космического цикла, ключевым звеном которого является открытие Чижевского влияния космоса на активность человека. Это означает, что гармонизация циклов разноразличных и разнокачественных жизненных процессов является основой гармонии и, значит, устойчивости жизни в едином пространстве жизни Человека, Общества и Природы.

Поскольку речь идет об общественном развитии человека, то в соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе за основу построения такого сорта циклической модели развития и образования, необходимо взять историческую логику становления человеческого общества, обеспечивающую развитие общественно-исторического опыта, которое (развитие) также носит циклический характер и опирается в своей основе на закон обратных связей человеческого организма, реализующийся на качественно новом уровне общественной жизни и человеческой практике.

В познании и построении теории уровневое циклическое развитие реализуется посредством перехода от сущности одного порядка к сущности другого порядка и на этой основе – переход от одной системы – к качественно новой системе, не прерывая при этом единый жизненный процесс развития. А осуществляя переход к новой системе на уровне сущности (в теории) в соответствии с логикой развития процесса научного познания и знания, можно построить теоретическую модель опережающего развития и образования человека как **проявление его космогенетической и общественно-исторической сущности в рамках специально организованного жизненного пространства, выполняющего образовательно-развивающую функцию.**

Становлению человеческой общественно-исторической сущности человек обязан трудовой деятельности. Смена способов производства обеспечивала смену формаций, развитие общественного производства, общественных отношений и общества в целом. Поэтому

---

<sup>269</sup> Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания. – Новосибирск: Наука, 1984. С. 159.

ключевым звеном при построении теории развития и образования человека в современных условиях должен явиться способ деятельности, а в более полном понимании – с учетом общественных отношений – способ жизнедеятельности в образовательном пространстве.

В наиболее широком понимании образовательным пространством является любое пространство жизни человека, начиная с утробы матери и семьи. Известно, что уже в утробе матери плод воспринимает мелодии и звуки внешней среды. В первые годы жизни ребенок, подобно первобытному человеку (с той разницей, что у ребенка имеются соответствующие наследственные программы) овладевает предметными действиями. Поэтому исходной клеточкой как исходной сущности построения теории как системы, отвечающей требованиям организации жизни процессов внутреннего мира человека, должна стать модель способа деятельности, являющаяся микропространством реализации всех качеств жизненного процесса, в первую его цикличности, которая могла бы эволюционировать в процессе развития обучающегося и образовательного процесса.

Известно, что изначально процесс жизнедеятельности человека строится как процесс предметной деятельности, как процесс оперирования предметами, их перебором с целью удовлетворения жизненных потребностей. С учетом психологии и логики решения учебной проблемы, *соответствующей логике общественно-исторического и научного познания*<sup>270</sup> способ деятельности может быть построен таким образом: постановка проблемы (удовлетворения потребности) – обращение к имеющимся материальным объектам (предметам) – решение проблемы посредством оперирования имеющимися объектами – проверка соответствия полученного результата имеющейся потребности – вывод относительно имеющейся проблемы (удовлетворения потребности). Психологической основой способа являются ощущения, получаемые от конкретных объектов окружающего мира. В более глубоком понимании – биологическом – основой способа являются *законы генетического наследования и генетического программирования*<sup>271</sup> (А. И. Субетто и др.), *закон повторения филогенеза в онтогенезе, закона доминанты (Ухтомского) обратных связей* (Н. А. Белов, Н. А. Бернштейн, И. П. Павлов, П. К. Анохин)<sup>272</sup> и

---

<sup>270</sup> См.: Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. – М., 1981

<sup>271</sup> Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. – Тольятти, 1999.

<sup>272</sup> Бернштейн Н. А. О построении движений. – М., 1947. Анохин П. К. Проблема центра и периферии. – Горький, 1935.

*опережающего отражения (П. К. Анохин)<sup>273</sup>, действующие на уровне биологического организма. Биологическим объектам как материальным системам особого рода «свойственна внутренняя активность в качестве характерной особенности их собственной структуры, что в самом общем виде выражается как целенаправленность их жизни и поведения (телеономность)»<sup>274</sup>. В памяти формируется набор образов окружающего мира.*

По мере накопления индивидуального опыта ощущений образовательный процесс строится уже как процесс взаимодействия внутреннего и внешнего жизненных пространств человека с опорой на имеющиеся представления. Способ деятельности приобретает вид: постановка проблемы формирования представлений – обращение к известным образам восприятия – решение задачи в рамках известных образов восприятия – осмысление (с применением приемов мышления) полученного результата с позиций поставленной проблемы формирования представлений – вывод относительно поставленной проблемы сформированности представлений. Психологической основой способа являются процессы интериоризации и экстериоризации образов восприятий, которые в *свернутом виде повторяют обозначенную выше логику научного познания и развития научного знания. Формируется образное мышление и система представлений (смыслов).*

На основе сформированных представлений и определенного уровня развития мышления формируются понятия (знания) как осознанные представления. Способ деятельности приобретает вид: постановка проблемы формирования знаний – обращение к известным представлениям – решение задачи в рамках известных представлений – осознание (на основе осмысления) полученного результата с позиций поставленной проблемы формирования знаний – вывод относительно поставленной проблемы сформированности знаний. Цикл познания повторяется на качественно новом уровне. Психологической основой способа являются процессы интериоризации и экстериоризации представлений. *Формируется логическое мышление (ум) и система образов со-знания (соответствующего научной теории знания).*

На основе системы образов сознания (научного знания) формируется познавательная способность развития образов сознания. Спо-

---

<sup>273</sup> Анохин П. К. Проблема центра и периферии. – Горький, 1935.

<sup>274</sup> Москаленко А. Г., Сержантов В. Ф. Личность как предмет... – Новосибирск: Наука, 1984. С. 99.



соб деятельности приобретает вид: постановка проблемы развития системы знаний – обращение к известным знаниям – формирование новых образов в рамках известных знаний – осознание полученного нового образа с позиций поставленной проблемы развития системы знаний (включения нового образа в имеющуюся систему знаний) – вывод относительно поставленной проблемы развития системы знаний. Формируется *способность к самостоятельному развитию образов сознания (разум) посредством системы знаний – то, что называется теоретическим мышлением или, так называемый (теоретический или творческий) интеллект.*

На основе новых теоретических образов сознания формируется способность опредмечивания образов. Способ деятельности приобретает вид: постановка проблемы опредмечивания нового образа – обращение к известным культурным ценностям (технике, технологии и т. п.) – решение задачи посредством развития (средствами разума) существующих и вновь создаваемых (в соответствии с новыми потребностями) культурных ценностей – осознание полученного результата с позиций поставленной проблемы опредмечивания образа – вывод относительно поставленной проблемы опредмечивания образа (с позиций адекватности, тождества идеального и реального образов). *Формируется созидающий интеллект.*

На основе опыта созидания формируется способность общественной деятельности. Способ деятельности приобретает вид: постановка проблемы обобществления нового предметного образа – обращение к известным общественным ценностям (общественным технологиям, общественному производству) – решение задачи обобществления предметного образа посредством развития (средствами разума и созидания) общественных ценностей – осознание полученного результата обобществления с позиций поставленной проблемы обобществления предметного образа – вывод относительно поставленной проблемы обобществления образа (с позиций включенности в общественное производство реального образа – продукта созидающей деятельности). *Формируется общественный интеллект.*

На основе опыта общественной деятельности формируется способность к организаторской деятельности. Способ деятельности приобретает вид: постановка проблемы создания реальной новой общественной организации – обращение к известным организаторским ценностям (организационно-управленческим технологиям, организационным структурам) – решение задачи создания новой общественной

организации посредством развития известных общественных организаций (средствами разума, созидания и обобществления) – осознание полученного результата с позиций поставленной проблемы создания новой общественной организации – вывод относительно поставленной проблемы с позиций создания новой общественной организации. *Формируется организаторский интеллект.*

На основе организаторского интеллекта как синтез всех видов интеллекта формируется управленческий интеллект посредством синтетического способа деятельности, включающего в свернутом виде все виды способов деятельности, предстающие перед нами в форме индивидуального опыта<sup>275</sup>.

Нетрудно понять, что каждый отдельно взятый способ и вся последовательность способов как единая система реализует не только цикл общественно-исторического и научного познания и развития знания, но и *полный цикл изучения объекта* познания. Поэтому приведенная система способов деятельности является полной как с позиций охвата как конкретного объекта познания, так и учебного предмета, представляющего собой полную систему знания об объекте, системы естественнонаучных и профессиональных дисциплин<sup>276</sup>, а также системы естественнонаучных и гуманитарных предметов<sup>277</sup>.

В структуре полного цикла познания первые три способа представляют эмпирическую – индуктивную ветвь познания, с пятого по седьмой – теоретическую – дедуктивную ветвь познания. Четвертый способ является связующим между ними, он (в соответствии с законом обратных связей и опережающего отражения) разворачивает полученный в результате накопленного эмпирического опыта обобщенный образ сознания в последовательность прогностических образов созидательной, творческой и управленческой деятельности. Таким образом, происходит оборачивание процесса учебно-познавательной деятельности, инициирующее (генерирующее) оборачивание интеллектуального потенциала в целостном развивающемся процессе интеллектуального развития человека в данном пространстве обучения.

Подобно тому, как труд создал человека, способы производства меняют характер экономической формации, так способы деятельности формируют *человеческую сущность индивида – его интеллект.*

---

<sup>275</sup> См. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высшая школа, 1991 – 232 с.

<sup>276</sup> См. Там же.

<sup>277</sup> См. Барболин М. П. Методология развития и образования человека. Издание второе – СПб.: ИД «Петрополис», Изд. ИОВ РАО, 2008.

Поэтому логике развития способов деятельности соответствует логика развития интеллекта, формируемого в процессе интеллектуальной деятельности: предметные действия – мышление – сознание – разум (творческий интеллект) – созидающий интеллект – общественный интеллект – организаторский интеллект – синтетический (управленческий) интеллект<sup>278</sup>. Поскольку интеллект является сущностью человека, отличающей его от всех остальных живых существ, то можно говорить, что в обозначенной структуре происходит развитие человека, т. е. осуществляется *процесс развивающего обучения*.

Обобщая изложенную логику развития процесса познания и знания в соответствии с приведенными выше законами развития и функционирования биологического организма, можно сформулировать три закона, характеризующие полный, самостоятельный и устойчивый цикл интеллектуального развития человека в процессе обучения: *закон генетической и общественно-исторической обусловленности развития интеллектуального потенциала, закон оборачивания (индивидуального, общественного, индивидуального и общественного) интеллектуального потенциала, закон опережающего воспроизводства (индивидуального, общественного, индивидуального и общественного) интеллектуального потенциала*. Но, поскольку интеллектуальное развитие детерминировано интеллектуальной деятельностью, то имеет смысл говорить о соответствующих законах развития интеллектуальной деятельности в процессе обучения: *закон генетической и общественно-исторической интеллектуальной обусловленности интеллектуальной деятельности (в процессе обучения) я, закон оборачивания (индивидуальной, общественной, индивидуальной и общественной) интеллектуальной деятельности, закон опережающего воспроизводства (индивидуального, общественного, индивидуального и общественного) интеллектуальной деятельности*.

В традиционной практике обучения применительно к такому развитию принято считать, что репродуктивная в начале цикла изучения нового сменяется продуктивной, где объект обучения превращается в субъекта и, в соответствии с этим меняются совокупность применяемых методов обучения с репродуктивных на продуктивные. В основе этого процесса лежат индивидуальные особенности участников образовательного процесса: способности проявлять врожденные качества, способности осознания, способности предвидения.

---

<sup>278</sup> Барболин М. П. Фундаментальные основы инновационного поведения человека / ж. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. № 2 (38), 2008 – С. 182–189.

Налицо реализация в непрерывном процессе развития и образования человека трех более общих законов – законов развития жизни в пространстве общественной жизни и, значит, в пространстве образования: *закон историко-генетической обусловленности жизненного (генетического) потенциала, закон оборачивания жизненного (генетического) потенциала, закон опережающего воспроизводства жизненного (генетического) потенциала*<sup>279</sup>, которые в свою очередь есть проявление в едином жизненном процессе приведенных выше естественных законов развития жизни: генетического наследования и генетического программирования, доминанты Ухтомского, обратных связей, опережающего отражения.

Однако в системе образования весь этот процесс не осуществляется самопроизвольно, а **программируется** специальной организацией методической системы обучения, образующей полилатеральное иерархически организованное **пространство обучения**, подчиняющееся собственным закономерностям развития, являющимся качественно новым уровнем проявления общих законов развития и на данном уровне обеспечивающих их реализацию, выступая, образно выражаясь, своего рода их представителями на данном уровне.

Говоря о выявлении этих закономерностей, автор исходил из анализа педагогического опыта. Ему посчастливилось получить возможность проанализировать, удавшиеся и записанные учительницей Т. Я. Саврасовой лучшие уроки за 30 лет своей работы и которыми она с успехом делилась с молодыми учителями. В результате удалось выявить в частности, такие закономерности, как логическую организацию, систематизацию и превращение в единую систему изученного материала. Использование единой структуры изучения однотипного материала, например, обратных действий в разных темах и на разных ступенях (классах) обучения, приводящее к овладению соответствующими приемами и способами познавательной деятельности и, как результат, методами учения, а также к увеличению самостоятельности учащихся, превращению их в субъекта учебно-познавательной деятельности, а преподавателя – лишь в помощника, своего рода «компонента» внешней среды – объекта, помогающего организовать самостоятельную учебную деятельность наряду с другими компонентами пространства обучения.

---

<sup>279</sup> См.: Барболин М. П. Социализация личности / Под ред. проф. В. Т. Пуляева. Издание второе – СПб.: ИД «Петрополис», 2008.

Компонентами пространства обучения является, так называемая методическая система, включающая цели учебной деятельности, содержание учебной деятельности, средства учебной деятельности, методы учебной деятельности обучающегося (методы учения), методы учебной деятельности обучающего (методы преподавания), средства учебной деятельности, формы учебной деятельности, отражающая (как пространство, выполняющее генерирующую функцию развития человека) иерархическую структуру процессов внутреннего мира человека: психологического, психического, физиологического, биологического, биохимического, биоэнергетического, генетического.

С целью развития обучающегося развитие компонентов пространства обучения должно быть подчинено определенной логике как сущности, проявляющейся в логике развития их (компонентов) содержания: развитие целей должно быть подчинено логике развития интеллекта, развития содержания образования – логике формирования научной теории и целостной системы научного знания – единой научной картины мира, методы обучающегося – логике развития процесса научного исследования и научного познания, методы обучающего – логике развития организации и управления процессами познания, средства – логике развития культуры общества, формы – исторической логике научного познания. В общем виде можно сказать, что сущность и логика, т. е. вся организационно-генетическая основа всех компонентов и в целом образовательного пространства и пространства реальной жизни должна быть одна и та же, а содержание и формы, будучи представленными в дидактической оболочке должны по мере развития и уровня обученности обучающихся должна сближаться с содержанием и формами единого пространства жизни Человека, Общества и Природы. Отсюда вытекают закономерности развития компонентов методической системы: развитие (индивидуального и общественного) интеллекта, формирование единой научной картины мира, овладение методами научного исследования, овладение культурным научным наследием, овладение исторически сложившейся логикой научного познания<sup>280</sup>.

По отношению к способам познавательной деятельности изменение пространства обучения (соответственно, методической системы) в соответствии с закономерностями носят циклический характер. Применительно к каждому качественно новому способу цикл развития

---

<sup>280</sup> Подробнее см. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 232 с.

пространства обучения повторяется. При этом от цикла к циклу также происходит развитие (в соответствии с общими законами развития), в частности процесс свертывания системы, превращения ее в пространство самостоятельного прогнозирования обучающегося с последующей потенциальной осуществимостью и качественным переходом пространства обучения в на уровень подпространства (сферы) воспитания в едином пространстве образования. Объективность этого процесса становится очевидным, если заметить, что закономерности пространства обучения есть проявление на качественно новом уровне законов развития интеллектуальной деятельности, зафиксированной в способах деятельности, которые, в свою очередь есть проявление законов развития интеллекта. Закономерности развития методической системы можно рассматривать как меру проявления законов развития интеллектуальной деятельности и одновременно как законы обучения, являющиеся более частными по отношению к законам интеллектуальной деятельности, интеллекта, законам развития жизни в пространстве образования.

В этой связи в системе образования как социальном институте не только интеллектуального, но общественного развития и образования наряду с пространством обучения выделяется пространство воспитания, являющееся качественно новым уровнем развития пространства обучения и включающее в себя не только систему деятельности, но и систему отношений в совокупности образующих процессов жизнедеятельности пространства воспитания. С целью построения системы процессов жизнедеятельности, отвечающей общественно-исторической логике и логике развития научного познания и знания, подобно пространству обучения в пространстве воспитания должна быть выделена **минимальная развивающаяся системообразующая единица – клеточка, которая выполняет в этом пространстве функции генетического ядра**. При этом способ учебно-познавательной деятельности должен получить свое качественно новое развитие на уровне процессов жизнедеятельности.

Исходя из этих условий способ жизнедеятельности в пространстве воспитания приобретает вид специального технологического алгоритма решения ситуативной задачи под названием «Семь “О”», включающий семь шагов жизнедеятельности обучающегося: первый шаг – ощути (мысленно представь и проживи ситуацию), второй шаг – осмысли (мысленно соотнеси переживаемое с имеющимся жизненным опытом), третий шаг – осознай (используя знания и опыт сфор-

мируй образ результата и пути его достижения результата и оцени их), четвертый шаг – объяви (о своем намерении в достижении результата), пятый шаг – обнародуй (мысленно или реально сформируй коллектив), шестой шаг – опредметь (в письменной или другой форме реализуй проект), седьмой шаг – объективируй (мысленно включи полученный результат в объективную реальность).

Данный способ по своей логической структуре *соответствует циклу познания и реализует все три фундаментальных закона* развития. Так, в зависимости от того, на каком уровне: психологическом, психическом, физиологическом, биологическом, биоэнергетическом, генетическом осуществляется процесс ощущений, на таком уровне осуществляется реализация закона историко-генетической обусловленности процесса жизнедеятельности. В соответствии с законом оборачивания идет сначала в процессе первых трех шагов накопление внутреннего потенциала, а затем происходит его проявление и опредмечивание. При этом сначала идет энергоинформационное проявление потенциала, который как генетический потенциал внешней среды инициирует опредмечивание внутреннего интеллектуального потенциала человека, осознаваемый человеком с позиций потенциальной осуществимости и затем проявляемый в форме предметных действий. А осознание интеллектуального потенциала с позиций возможности его реализации приводит к тому, что интеллектуальный потенциал превращается в интеллектуально-нравственный. И этот процесс теперь осуществляется в соответствии и с нравственными законами: *закон генетической и общественно исторической обусловленности интеллектуально-нравственного потенциала, закон оборачивания (индивидуального, общественного, индивидуального и общественного) интеллектуально-нравственного потенциала, закон опережающего воспроизводства (индивидуального, общественного, индивидуального и общественного) интеллектуально-нравственного потенциала.*

По мере овладения способами жизнедеятельности и формами отношений в пространстве воспитания происходит оборачивание субъект-объектных взаимодействий и отношений обучающего и обучающегося в процессе их реализации. Если вначале ведущую роль в них играл обучающий, являясь субъектом, то по мере овладения этими способами и отношениями инициатива переходит к обучающемуся, он становится инициатором – субъектом реализации этих способов деятельности и отношений, а обучающий – создателем объективных

по отношению к субъекту условий, способствующих проявлению внутреннего *нравственного интеллектуального* потенциала обучающегося, *фундаментальными законами развития жизни, реализующимися уже на уровне субъект-субъектных отношений*, которые в результате усвоения (по закону оборачивания и в соответствии с принципом иерархии функционирования живых организмов<sup>281</sup>) приобретают форму **нравственно-интеллектуальных законов**, где нравственность (система нравственных отношений), базирующаяся на интеллекте и, значит, будучи осознаваемой, выходит на первое место и становится фундаментом проявления интеллекта и в целом процесса жизнедеятельности человека-субъекта. В результате воспитания переходит на качественно новый уровень – уровень *полноценного образовательного пространства как пространства потенциальной осуществимости его внутреннего генетически обусловленного нравственного интеллектуального потенциала*, подобно тому, как это имеет место в любом *пространстве общественной жизни*.

В силу обобщенности предложенная модель способа жизнедеятельности применима в любом пространстве общественной жизни. А это означает, что это алгоритм представляет собой сущность, которая может служить **ориентировочной основой и средством переноса** накопленного в системе образования жизненного опыта в реальные условия жизни общества и может служить основой сближения процессов жизнедеятельности образовательного пространства с пространством общественной жизни. Но это возможно при условии, если пространство воспитания в опережающем режиме должно отражать, сущность, структуру и содержание процессов жизнедеятельности общества: политики, идеологии, науки, образования, искусства, культуры, производства, развитие которых основано на логике развития соответствующих процессов общественной жизни. Целостное образовательное пространство в опережающем режиме должно отражать процесс развития жизни как на уровне целостности, так и на уровне иерархической организации всех обозначенных выше жизненных процессов внутреннего мира человека, процессов жизнедеятельности общества и процессов природы: погодных, климатических, физических, биологических, химических, энергетических, генетических.

---

<sup>281</sup> См. Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет.... – Новосибирск: Наука, 1984. – С. 159.



По мере развития пространств субъективная и объективная стороны выделенных **системогенетических** единиц должны совпадать. Например, образ жизни обучающегося должен сближаться с образом жизни, предъявляемым образовательным пространством. В этой связи в каждом пространстве должна быть определена его покомпонентная структура и система закономерностей качественного изменения этих компонентов, обеспечивающая развитие образующегося человека и сближения его образа с образом соответствующего образовательного пространства или пространства общественной жизни, выполняющего образовательные функции.

Этот процесс подчиняется фундаментальным и нравственным законам организации единой организации жизни Человека, Общества и Природы, которые обеспечивают качественный переход, сохраняющий гармонию жизненных процессов<sup>282</sup>. Если генетический потенциал (который на уровне процесса обучения выступает в форме интеллектуального потенциала, а на уровне процесса воспитания в форме нравственного потенциала) рассматривать не только как проявляющуюся сущность, но и как материальную (энергоинформационную) основу построения жизненных систем, обладающую энергией и мерой, то на материальном уровне мы имеем дело с системой парных **фундаментальных законов существования и организации жизни**, регулирующих все виды качественных переходов – как проявление сущности, так и переход от одной сущности к другой, от одного феномена к другому: материи-явления, энергии-информации, меры-размеров, где переходы, осуществляются на основе закона строя, включающего законы подобия, Золотой пропорции, гармонии. В соответствии с ними, например, создаваемый в процессе деятельности материальный объект должен быть подобен интеллектуальному образу сознания, выступающему в качестве генетической интеллектуальной сущности деятельности человека. На уровне общественных отношений мы имеем дело с системой парных нравственных законов: нравственности-характера, совести-воли, памяти-воображения, где переходы от одного феномена к другому осуществляются на основе закона настроя, включающего законы на уровне индивидуального интеллекта – мысли, смысла, ума, а на уровне общественного интеллекта – сознания, любви, разума.

---

<sup>282</sup> Подробнее о законах см. Барболин М. П. Социально-педагогическая модель целостного развития человека в системе непрерывного образования на протяжении жизни / Известия РГПУ им. А. И. Герцена, № 10(57), 2008. – С. 47–55.

Пространства обучения, воспитания и целостное пространство образования, выполняя генерирующую функцию обеспечивают процесс развития обучающегося в соответствии с общими законами развития Человека, Общества и Природы. Как только обучающийся становится не только субъектом жизни образовательного пространства, но и овладевает всеми его компонентами, он, а вместе с ним и образовательное пространство становится генетическим ядром общественного развития, образовательное пространство из генерирующего по отношению к человеку благодаря нравственному человеческому интеллекту становится генетическим ядром по отношению к обществу. (Не случайно говорят, что образование является ключом к развитию общества). Так в соответствии с законом оборачивания жизненного процесса осуществляется взаимосвязь образовательного и общественного жизненных пространств. В дальнейшем образовательными пространствами становятся пространства общественной жизни, которые берут на себя развивающие и образовательные функции, продолжая начатый в систем образования процесс развития и образования человека. Ибо известно, что «в индивидуальном развитии специфические черты обуславливаются не только генетической, но и социальной программой воспитания таким образом, что именно последняя детерминирует (в соответствии с принципом иерархии – замечание мое, М. Б.) и содержание многих психических образований, и саму их возможность. В дальнейшем такие экзогенно детерминированные образования **приобретают программирующее значение для последующего индивидуального развития и жизни индивида, т. е. становятся внутренними причинами процесса**» (выделено мной – М. Б.)<sup>283</sup>, его сущностью, выражающуюся в различных уровнях (и соответствующих им формах) развития общественного интеллекта, формируемого в сознании индивида. В результате происходит ступенчатое целостное (синтетическое) индивидуальное и общественное развитие человека. В соответствии с логикой развития интеллекта формируется человек генетический, человек антропогенный, человек сознательный, человек разумный человек интеллектуальный, человек интеллигентный человек органичный. (Заметим, что Б. Г. Ананьев<sup>284</sup>, фиксируя внимание на онтологической стороне развития человека,

---

<sup>283</sup> Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет.... – Новосибирск: Наука, 1984. – С. 99.

<sup>284</sup> Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980.

фиксировал такие ступени как индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность, совокупность которых не является завершённой, и полноценным субъектом деятельности может быть человек, став прежде индивидуальностью.)

В этой связи имеет смысл говорить о пространстве общественной жизни как о высшем уровне образовательного пространства – социально-образовательном пространстве. Однако между пространством общественной жизни и пространством жизни общества может иметь место имеющий аналогичную структуру промежуточный вариант, например, так называемое социально-педагогическое пространство микрорайона. Структуру такого социально-образовательного пространства можно описать посредством следующей таблицы.

### Структура социально-образовательного пространства <sup>285</sup>

<i>Тип</i>	<i>Фунд-е</i>	<i>Пр-сы</i>	<i>Нр-е</i>	<i>Проц-</i>	<i>Нр-е</i>	<i>Про-сы</i>	<i>Фунд</i>	<i>Тип</i>
<i>Чело- века</i>	<i>з-ы орг.вн. мира</i>	<i>внтр. Мира</i>	<i>з-ны орг.вн мира ч.</i>	<i>сы жиз- нед-ти чел.</i>	<i>з-ны орг.ж .  общ. ж.</i>	<i>Жизне- деят- ти общ-ва</i>	<i>з-ы орг. Общ. жизни</i>	<i>Сфер ж-ни общ-ва</i>
<i>Орг- ный</i>	<i>Мате- рии</i>	<i>Ген-й</i>	<i>Нрав- ти</i>	<i>Упр. д- ти</i>	<i>Нрав- ти</i>	<i>Рез.пр- ва</i>	<i>Мате- рии</i>	<i>Пол-ка</i>
<i>Общ- й</i>	<i>Энер- гии</i>	<i>Биоэ-й</i>	<i>Со- вести</i>	<i>Общ.д- ти</i>	<i>Со- вести</i>	<i>Про- изв-во</i>	<i>Энер- гии</i>	<i>Идеол-я</i>
<i>Со- зид-й</i>	<i>Меры</i>	<i>Биох- й</i>	<i>Памя- ти</i>	<i>Прф.д- ти</i>	<i>Памя- ти</i>	<i>Технол- я</i>	<i>Меры</i>	<i>Наука</i>
<i>Ра- зум-й</i>	<i>Строя</i>	<i>Биол- й</i>	<i>На- строя</i>	<i>Прф.п одг.</i>	<i>На- строя</i>	<i>Техни- ка</i>	<i>Строя</i>	<i>Обр-е</i>
<i>Созн- й</i>	<i>Разм-в</i>	<i>Физи- ол-й</i>	<i>Во- обр-я</i>	<i>Обр- ния</i>	<i>Во- обр-я</i>	<i>Совм.т руд</i>	<i>Разме- ров</i>	<i>Иск-во</i>
<i>Антр- й</i>	<i>Инф- ции</i>	<i>Пси- хич-й</i>	<i>Воли</i>	<i>Восп.</i>	<i>Воли</i>	<i>Труд</i>	<i>Инф- ции</i>	<i>Культ-ра</i>
<i>Генет- й.</i>	<i>Явл-я</i>	<i>Пси- хол-й</i>	<i>Хар- ра</i>	<i>Обу-я</i>	<i>Хар- ра</i>	<i>Приро- да</i>	<i>Явле- ния</i>	<i>Образ.ж-ни</i>

Первый столбец – типология человека. Второй и восьмой столбцы – фундаментальные законы развития жизни. Третий столбец – структура внутреннего мира человека. Четвертый и шестой столбцы –

<sup>285</sup> Барболин М. П. Социализация личности / Под ред. проф. В. Т. Пуляева. Издание второе – СПб.: ИД. «Петрополис», 2008.

нравственные законы организации жизни. Пятый столбец – процессы жизнедеятельности человека. Седьмой столбец – процессы жизнедеятельности общества. Восьмой столбец – сферы жизни пространства общественной жизни.

Теоретическое значение построенной методологической системы заключается в том, что на основе ее можно систематизировать все, на наш взгляд неправомерно называемые парадигмами, имеющиеся в педагогике подходы к исследованию процесса развития и образования человека.

Анализируя итоги прошедшей пятой ежегодной Всероссийской конференции по методологии образования, В. В. Краевский и Е. В. Бережнова пишут: «Осуществляя “право” на собственное толкование, некоторые авторы выделяют парадигмы: формирующую и гуманистическую, личностно-ориентированную и духовно-ориентированную, научно-технократическую, гуманитарную и эзотерическую, авторитарную, манипулятивную и поддерживающую, традиционно-развивающую, рационалистическую, духовную и светскую, педагогическую, андрагогическую, акмеологическую, коммуникативную, когнитивную, полифоническую и др.<sup>286</sup>».

При таком подходе конкретная специфика научной деятельности, с одной стороны, и практической деятельности – с другой, не учитывается, а поэтому не принимаются во внимание именно особенности объекта, которым в педагогике является особый вид практической деятельности, происходит подмена анализа способов формирования представления об объекте анализом самого объекта. Итак, поменяли принятое в науке определение парадигмы на собственное, но суть осталась – опасение опоздать с употреблением сравнительно свежего научного слова, хотя не нового, но раньше в этом смысле не звучавшего»<sup>287</sup>.

С позиций полного познавательного цикла, структуры научного знания и приведенной системы законов ясно, что выделенные парадигмы, представляют отдельные аспекты исследования. Вместе с тем они не представляют собой единую теоретическую систему и попытки их интеграции пока к успеху не привели. Чтобы убедиться в такой возможности, достаточно провести хотя бы частичный сопоставительный анализ выдвигаемых учеными-педагогами «парадигм». Так,

---

<sup>286</sup> Бережнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика, № 1, 2007.– С.26.

<sup>287</sup> Там же. С.26–27.

эзотерический, синергетический, когнитивный и т.п. подходы представляют собой аспекты одного направления исследования, ориентированного на познание **внутреннего** компонента целостного обобщенного объекта, в качестве которого может быть общественно-исторический процесс, общество, человек и др. Например, если речь идет о пространстве внутреннего мира человека, то обозначенные аспекты исследования можно рассматривать как уровни реализации одного и того же подхода, изучающего внутреннюю сущность, содержание и функциональные возможности объекта. Авторитарный, манипулятивный и поддерживающий, традиционно-развивающий, рационалистический, духовный и светский, профессионально-ориентированный и т. п. подходы представляют собой аспекты одного направления исследования, ориентированного на познание **внешнего** управленческого подхода к познанию объекта. Ценностно-ориентированный (или ценностный) личностно-ориентированный, предметно-деятельностный коммуникативный и т. п. – это звенья (аспекты) единой цепи одного направления познания (и деятельности), изучающего взаимодействие внутреннего и внешнего, и один без другого не существуют в реальной практике, а значит, и не могут в теоретическом исследовании рассматриваться автономно (игнорируя и не рассматривая внешние связи) и уж тем более выступать как научные парадигмы. Более того, они могут рассматриваться как три составляющие одного аспекта **исследования – взаимосвязи внутреннего и внешнего**. Другие подходы, например такие, как системный, организмический, этнонациональный, социокультурный, поликультурный, педагогический, андрагогический, акмеологический – это тоже звенья одной цепи, скорее одной иерархической лестницы, но по отношению к первому типу подходов образуют пласт теории более высокого уровня обобщенности. Это – *общенаучный*, если не сказать, общеметодологический уровень, характеризующий **целостность изучения сложного (системного) организма как объекта познания**. (При этом заметим, что встречающаяся в литературе разная трактовка термина «организм» может характеризовать разные аспекты и уровни исследования, например, синергетический подход может рассматриваться как характеризующий сущность, так и характеризующий организацию объекта исследования.)

Ни один из этих подходов нельзя считать сколь-либо полным, как в смысле объекта познания, так и в смысле методологии познания, поскольку они отражают либо отдельные аспекты, как это делают

выделенные первые три аспекта: первый – внутренний, второй – внешний и третий, связывающий внутреннее и внешнее, аспекты, либо разные уровни, как это делает четвертый аспект, который можно характеризовать как уровневый, но который не в полной мере охватывает глубинные механизмы и источники, в частности – генетические основы возникновения соответствующих жизненных пространств (как и жизни в целом) в органическом единстве с материальными формами их проявления и эволюционного исторического развития. В то же время, синтезируя их в единую целостность на основе построенной методологической системы, можно построить логически достаточно стройную, хотя и не полную интегральную педагогическую теорию целостного развития и образования человека на протяжении жизни.

*Обозначим базовые ориентиры построения такой теории. Системологическую основу такого синтеза образуют приведенные выше исторически цикл познания и перечисленные законы и обобщенная модель социально-образовательного пространства и закона развития, характеризующие единый процесс развития жизни любого жизненного пространства или объекта. Объектом познания на уровне **сущности педагогической теории** будет служить системный объект включающий индивидуальный (природный) генетический интеллект (как преобразовательную способность) человека, исторически сложившийся интеллект общества и их взаимодействие. Предметом познания будет служить процесс развития интеллектуального потенциала человека. Системообразующим стержнем явится развивающаяся регулируемая законами система интеллектуальной деятельности, обеспечивающая взаимодействие индивидуального и общественного интеллектов, ориентированная на опережающее развитие индивидуального интеллекта человека.*

В рамках такой развивающейся системы становится очевидно, что первая группа «парадигм» ориентирована на познание различных аспектов и уровней развития индивидуального интеллекта человека, вторая группа ориентирована на познание процесса влияния на человека общественного интеллекта, третья группа ориентирована на познание процесса взаимодействия индивидуального и общественного интеллекта. Четвертая группа ориентирована на познание процесса развития целостного (обозначенного выше) объекта познания в условиях развивающегося пространства единой организации жизни Человека, Общества и Природы.

Такое методологическое исследование, будучи продолженным, приведет к построению *методологической полилатерально-иерархической модели педагогической теории, где корнем и исходным пунктом будут служить жизненный ресурс Человека, Общества и Природы, а вершиной – нравственный интеллектуальный потенциал общественного развития человека. В силу опережающего развития интеллекта такая модель будет отвечать требованиям опережающего (по сравнению с экономическим и социальным) инновационного развития интеллектуального и в целом человеческого капитала индивида и общества.*

Обобщая изложенное, можно утверждать, что построенная методологическая система с полным правом может считаться сущностью, обеспечивающей непрерывный процесс развития не только теории непрерывного развития и образования человека и перевода ее на качественно новый – интегральный уровень, но и единой педагогической теории.

## ГЛАВА 6. МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО - ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

### 6.1. Обобщенная модель опытно-экспериментальной работы

Главной целью эксперимента была проверка эффективности системообразующих и ключевых компонентов основных **качественно определенных и самостоятельных подсистем и уровней развития методологической системы**. Совокупность таких подсистем определяется внутренней логикой образовательного процесса, которая повторяется как в каждом новом образовательном пространстве и на каждом уровне процесса жизнедеятельности, включая алгоритмы познавательной и предметной деятельности.

В полноценной методологической системе все базовые подсистемы являются также методологическими и, значит, выступают по отношению к реальным системам методологическими системами.

Подсистемами, которые также являются методологическими системами и именно поэтому могут рассматриваться в качестве подсистем методологической системы (ибо по качеству они тождественны, а отличаются меньшей емкостью и уровнем развития), были построены, экспериментально проверены и внедрены в практику, являются:

А. Методологическая система освоения области знания.

Б. Методологическая система освоения предметной (объектной, основанной на взаимосвязи предметных областей) области.

В. Методологическая система освоения жизненного пространства (организации, учреждения, единой организации жизни человека, общества и природы).

*Такая градация соответствует логике развития научного знания в сфере образования взрослых (см. гл.1., п.1).*

Выделенные методологические системы образуют иерархическую структуру, где методологическая система более высокого порядка включает методологические системы более низкого.

В наивысшем своем развитии пространство жизни каждой методологической системы включает семь уровней.

Первый уровень – система предметной деятельности.

Второй уровень – система мыслительной деятельности.

Третий уровень – система познавательной деятельности.



В системе образования эти три вида систем присутствуют в форме приемов, алгоритмов и технологий предметной деятельности мышления, познания и решения проблем (известное проблемное обучение) и, разумеется, являются базовыми, образуя предметно-деятельностную основу и, соответственно, внутреннее содержание опыта. В соответствии с первым уровнем была построена система (с 4 по 1 классы и для учителей) изучения прикладной математики (исследования операций) на графах посредством оперирования конкретными графовыми (графическими) схемами.

В системе образования взрослых этим трем видам соответствуют три качественно новых вида способов деятельности:

Четвертый уровень – уровень категорий и законов.

На четвертом уровне посредством осознания организации предшествующих уровней выявляются и формулируются законы организации жизни и жизнедеятельности (См. Барболин М. П., Барболин В. М. Введение в методологию. – СПб: ИД «Петрополис», 2004, 2006; Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. – СПб: ИД «Петрополис», 2006). Барболин М. П. Социализация личности. – СПб.: ИД «Петрополис», 2006.).

Оборачивание опыта для взрослого человека означает, что, если сначала опыт был результатом жизнедеятельности и развития жизненного процесса, то теперь он становится исходным пунктом прогнозирования, средством организации дальнейшего процесса жизни. Все его компоненты (материя, энергия, мера, нравственность, совесть, память) в синтезированном виде – в форме способов деятельности благодаря философскому, идеологическому и методологическому осмыслению и осознанию проявляются и реализуются в новом жизненном пространстве.

Иными словами, четвертый уровень – уровень способов разумного (на основе разума) развития опыта (в форме образа жизни) посредством философии, идеологии и методологии. Три вида знания – философия, идеология и методология реализуют три закона строя: закон подобия (философия), закон Золотого сечения и Золотой пропорции (идеология), закон гармонии (методология).

Четвертый уровень включает три подсистемы:

первая подсистема – система мышления, познания, мировоззрения (*уровень философии*);

вторая подсистема – система идей, идеалов – стратегии (*уровень идеологии*);

третья подсистема – система жизнедеятельности как целостность (*уровень методологии* – создания авторских философских, мировоззренческих и методологических систем жизнедеятельности, в частности, в форме программ курсов, мастер-классов, школ).

Пятый уровень – уровень способов созидательной деятельности (формирующий человека-созидателя).

Шестой уровень – уровень способов общественной деятельности (формирующий человека общественного).

Седьмой уровень – уровень способов организаторской (и управленческой) деятельности (формирующий человека органичного).

В представленной системе деятельности ключевым способом, выражающим сущность этой деятельности явился способ «обращения к известному материалу», который в данной системе является исходным, стержневым (пронизывающим всю систему) и завершающим звеном в жизненном цикле человека. Способ «обращения к известному» по мере развития системы жизнедеятельности превращается в «организационно-генетический способ жизнедеятельности» и, таким образом, становится ориентировочной основой – аттрактором высшего уровня жизни человека и общества.

Именно поэтому, как уж отмечалось в концепции (См. гл. 2, п. 1) **способ деятельности в таком виде должен быть усвоен на первых шагах обучения и затем служить генетическим и генерирующим ядром всех других способов жизнедеятельности на всех уровнях развития человека.**

*Исходя из этих соображений в эксперименте этому способу уделялось особое внимание. При существующей системе обучения он оказывается несформированным даже у взрослого человека, хотя он им и пользуется постоянно, но пользуется неосознанно, не осмысливая и не осознавая его как ядро и как ориентировочную основу целостного процесса жизнедеятельности.*

## **6. 2. Общая характеристика опытно-экспериментальной работы и внедрения результатов исследования**

Предлагаемая здесь метасистема складывалась исторически в процессе анализа и обобщения передового педагогического опыта, личной исследовательской, преподавательской, административной работы автора и имеет свою историю развития, которую она прошла вместе с развитием теории обучения и образования в СССР и

в России в течение почти 40 лет, начиная с 70-х годов, когда важное внимание уделялось сначала алгоритмам (автором была подготовлена и защищена кандидатская диссертация по проблемам алгоритмических методов и их применения для решения собственно математических и прикладных задач), затем приемам умственной деятельности (первая половина семидесятых годов). Автором была разработана и экспериментально проверена целостная циклически развивающаяся система алгоритмических приемов умственной деятельности (см. монографию автора 1991 г.). Затем была создана и экспериментально проверена алгоритмическая система способов познавательной деятельности, решающая одновременно на уровне принципов профессионального обучения проблему взаимосвязи общего и профессионального обучения (Всесоюзный эксперимент по взаимосвязи общего и профессионального образования по заказу ГКНТ, 1983–1987 гг., результаты опубликованы в кн. «Методологические основы развивающего обучения», М.: Высшая школа, 1991 – 232 с.).

Взаимосвязь на уровне предметов, так называемые, межпредметные связи явились переходным звеном от алгоритмического уровня к технологическому уровню формирования мировоззрения. А переходным от технологического уровня к методологическому явилось решение моделирования познавательных и мировоззренческих систем посредством взаимосвязи различных видов образования, в частности общего и профессионального (заказ ГКНТ по науке и технике, результаты которого отражены в монографии автора «Методологические основы развивающего обучения», М.: Высшая школа, 1991 – 232 с.).

Целенаправленное исследование проблемы **формирования системы мышления, системы познавательной деятельности, системности общеобразовательного и профессионально-технического (производственного, технического, технологического, естественнонаучного, математического и гуманитарного) знания** осуществлялось, начиная с ее возникновения и включая ее развитие и решение, проводилось в течение тридцати семи лет, с 1970 по 1989 г. Проходило оно в несколько этапов (1970–1976 гг., 1976–1981 гг., 1981–1989 гг., 1990–2006 гг.) в различных типах учебных заведений: школе, ПТУ, институте усовершенствования учителей, факультете повышения квалификации при пединституте и университете, курсах и школах повышения квалификации учителей средних школ и преподавателей ПТУ, пединституте, университете, Северо-Западной академии

(в частности, на факультете повышения квалификации), в системе неформального образования.

Первая ступень, являющаяся самостоятельной, была начата и завершена не как звено решения данной проблемы, а как совершенно, на первый взгляд, не имеющий никакого отношения к обсуждаемому здесь исследованию. Основной целью его были исследование возможностей и разработка методики изучения элементов прикладной математики, в частности вопросов исследования операций в школе и педагогическом институте с целью подготовки учителей к ведению кружков и факультативов по данной тематике. Была разработана и экспериментально проверена в содержательном и процессуальном аспектах целостная методическая система, включающая кружки (4–6-й классы), три факультативных курса (7–10-й классы), спецкурс (для пединститутов), которая есть не что иное как **метасистема области прикладного знания**. Признаками данной методической системы как метасистемы явилось: 1) использование единственного способа решения всех рассматриваемых задач – способа нахождения оптимального пути на графе как системообразующего генетического и генерирующего ядра методов и задач оптимизации, в частности из области «динамического программирования», 2) формирование максимально полного представления о сферах применения рассматриваемых задач и методов их решения с «выходом» на мировоззренческий уровень, в частности, уровень планирования (с использованием методов сетевого планирования) в сферах экономики и производства.

Экспериментальная проверка проходила в общеобразовательных школах № 313, 452, в физико-математических школах № 30 и 45 Ленинграда, в летней математической школе Вологодской области, Еловинской сельской восьмилетней школе Кичменско-Городецкого района Вологодской области, Вологодском государственном педагогическом институте. Методическая система внедрялась в Вологодском педагогическом институте, областном и городском институтах усовершенствования учителей, где в течение семи лет с 1974 г. по 1980 г. читался курс «Исследование операций и методика его преподавания». Эксперимент сам автор вел в школах Вологодской области (1976–1981 гг.), в школе № 94 и ПТУ № 3, 50 Казани, школах и ПТУ Ленинграда (1982—1989 гг.)<sup>288</sup>

---

<sup>288</sup> См.: Барболин М. П. Элементы прикладной математики на факультативных занятиях: Метод. рекомендации. Вологда, 1981.

Формальным результатом данного этапа были дипломная работа и кандидатская диссертация на тему «Элементы прикладной математики (графы и экстремальные задачи на графах) на факультативных занятиях в старших классах средней школы».

С точки зрения обсуждаемого здесь исследования – построения *метасистемы освоения области* знания весьма полезными в плане постановки проблемы оказались результаты, касающиеся процессуальной стороны разработки методики изучения прикладных вопросов математики. Были выделены следующие концептуальные положения, на которых строилась разработанная методическая *система освоения области знания* на примере прикладной математики для учащихся школ и преподавателей, математики общеобразовательной школы, методики обучения математике в педвузе и в системе повышения квалификации:

алгоритмизация;

многоуровневое комплексное моделирование с использованием одновременно числовых характеристик, графовых моделей, математических формул;

единый в содержательном (теоретико-множественный) и процессуальном плане (деятельностно-алгоритмический) подход к решению прикладных задач. Для решения задач с использованием ЭВМ за основу был взят способ познавательной деятельности, имеющий следующую структуру:

1. Постановка задачи.
2. Построение модели.
3. Построение алгоритма решения.
4. Составление программы.
5. Решение задачи на ЭВМ<sup>289</sup>.

*Первый уровень* соответствует уровню *предметной деятельности*. Поэтому здесь ограничителями служат способ деятельности (по сути, предметной на конкретных графовых моделях) и пространство потенциальной осуществимости (применимости) данного вида моделей и способов решения задач.

На *втором уровне* строится *полная система приемов мышления и способов познавательной деятельности* с целью построения

---

<sup>289</sup> См.: Барболин М. П. Об изложении элементов исследования операций в педагогических институтах // XXVIII Герценовские чтения. Математика. Научные доклады. Л., 1975; Барболин М. П. Вопросы исследования операций в педвузе и в школе // Проблемы подготовки учителя математики в пединститутах. М., 1975.

метасистемы *освоения предметной области*. Кроме того, построена методическая система развития приемов и способов познавательной деятельности, основанная на закономерностях изменения компонентов методической системы (отражающихся в содержании способов деятельности).

В соответствии с таким подходом дальнейшее развитие этих направлений привело нас к проблеме изучения состава и структуры познавательной деятельности и построению методики развивающего обучения математике. Поэтому на втором этапе наше исследование проводилось преимущественно по следующим аспектам:

- построение полной системы приемов умственной деятельности;
- построение способов познавательной деятельности для формирования компонентов знаний учебного предмета (в частности, построена полная система способов познавательной деятельности курсов алгебры и начал анализа и геометрии);
- построение алгоритмов решения типовых задач и использование их для активизации познавательной деятельности учащихся;
- построение обобщенной модели способа познавательной деятельности<sup>290</sup>;
- методика изучения элементов исследования операций в школе<sup>291</sup>;
- моделирование целостной методической системы обучения предмету.

В результате были построены: система способов познавательной деятельности по курсу алгебры и начал анализа, способы познавательной деятельности для изучения основных компонентов знаний курса геометрии (понятий, теорем, задач), обобщенная модель способа познавательной деятельности, модель методической системы<sup>292</sup>.

Совокупность этих моделей была положена в основу построения курсов общей и частной методик обучения математике, читавшихся автором в 1976–1982 гг. в Вологодском государственном педагогиче-

---

<sup>290</sup> См.: Барболин М. П. Познавательные модели в обучении школьников // I городская научно-техническая конференция молодых ученых и специалистов. Вологда, 1981.

<sup>291</sup> См.: Барболин М. П., Курнина И. В. К методике изучения элементов математической экономики в средней школе // I городская научно-техническая конференция молодых ученых и специалистов Вологда, 1981.

<sup>292</sup> См.: Барболин М. П. О системном подходе к вопросам общей методики преподавания математики // Проблемы улучшения качества подготовки и идейно-политического воспитания студентов. Вологда, 1980.

ском институте, на городских и областных курсах повышения квалификации г. Вологды и Вологодской области, на факультете повышения квалификации руководящих кадров школ северо-западной зоны РСФСР при Вологодском пединституте. На этой же основе строились уроки во время практики студентов и показательные уроки для слушателей ФПК. Экспериментальная проверка проходила также в Новленской и Верховажской средних школах Вологодской области, получила одобрение и внедрялась в Верховажской средней школе.

**Системным результатом** такого подхода явилось целостное системное понимание изучаемой области знания (содержательный уровень) и осознание *методики обучения как развивающейся метасистемы освоения предметной области (на примере математики) знания.*

Однако несмотря на многоаспектность проводимого мною исследования, представить целостную модель учебного процесса оказалось весьма сложно, хотя и остро чувствовалась необходимость этого. В решении этой задачи неоценимую помощь оказал педагогический опыт Т. Я. Саврасовой – учителя математики Верховажской средней школы Вологодской области. В течение 30 лет работы математиком она вела дневник своих наиболее удавшихся и оправдавших себя на практике уроков. Анализ дневников и непосредственное изучение опыта работы педагога<sup>293</sup> позволили не только усмотреть целостный характер и выявить некоторые системообразующие факторы (использование методов анализа, сравнения, аналогии, обобщения и т. д.; логическая организация материала; использование мнемических сигналов и правил; приемы активизации деятельности учащихся), но и констатировать – и это мы считаем самым главным в нашем анализе – инвариантный характер многих методических приемов и даже в целом сложившейся методической системы по отношению к разному математическому содержанию.

Подтверждением может служить следующий пример. При переходе на новые программы и учебники часто возникали перед Т. Я. Саврасовой методические проблемы, связанные с поиском эффективных методических приемов. Для того, чтобы такую проблему решить, мы вместе с ней анализировали опыт изучения аналогичных (не этих, поскольку их раньше не было) вопросов (например, для изучения

---

<sup>293</sup> Некоторые результаты обобщения этого опыта изложены в дипломной работе Г. Н. Молчановой, выполненной под нашим руководством в Вологодском государственном педагогическом институте.

первообразной анализировали систему изучения обратных действий), осмысливали использованные ранее методические приемы и переносили их на изучение нового материала. Результат при этом получался просто неожиданным:

*учащиеся воспринимали материал как естественное развитие уже имеющихся знаний, а учитель считал, что, **если есть методическая система, то учащиеся могут усвоить (освоив его практически самостоятельно на основе системообразующих моделей знания – приемов и способов деятельности и закономерностей их развития) любой материал.***

Важным с позиций образования взрослых явился тот факт, что разработанные **конспекты Т. Я. Саврасовой использовались ею для обучения молодых педагогов с целью их профессионального становления.** Конспекты служили основой передачи опыта, поскольку в них **просматривались закономерности** изучения учебного материала и использования дидактических средств, например, изучения обратных действия, системная организация знаний, логическая организация материала и т. д.

Кроме того, в рамках системы повышения квалификации учителей северо-западного региона в Вологодском государственном педагогическом институте нами изучался и обобщался опыт учителей математики Вологодской и Архангельской областей, работающих по методике В. Ф. Шаталова, где также была обнаружена такая характерная черта методической системы, как целостность.

Все это привело к мысли не только о необходимости, но и о возможности с учетом этого опыта создания целостных моделей развивающего обучения и развивающего образования, ориентированных на целостное развитие человека. Стало совершенно ясно, что речь должна идти не просто о развивающем обучении в рамках одного предмета. **Необходим целостный подход к формированию человека.** Однако в процессе теоретического исследования проблемы возникли трудности с разработкой целостной модели. **Оказалось невозможным моделирование ее в рамках одного учебного предмета.** Знания одних предметов, как известно, используются при изучении других предметов, при этом они углубляются, расширяются, совершенствуются (См. монографию М. П. Барболина, 1991).

Разрешению этого противоречия способствовало исследование вопросов взаимосвязи общего и профессионального образования в ПТУ. В этой связи нами изучался и обобщался опыт реализации меж-



предметных связей преподавателей математики профтехучилищ ряда регионов страны. Изучение этого опыта показало, что в практике используется множество различных приемов реализации межпредметных связей, но отсутствует единый общий подход, не разработана система установления связи математики с дисциплинами профтехцикла в условиях целостного процесса обучения и тем более учебно-воспитательного процесса<sup>294</sup>.

Изучение опыта, а затем и теоретическое исследование взаимосвязи математических и профессионально-технических знаний привели автора к мысли о том, что с целью построения целостной модели обучения предмету необходимо объединить предметы на единой, общей основе. Так возникла предметно-деятельностная концепция развивающего обучения и начался **третий этап** нашего исследования. Характерными чертами его явилась теоретическая разработка целостной **межпредметной – объектной метасистемы** освоения **совокупности областей знания, охватывающей профессиональную сферу деятельности**, и ее экспериментальная проверка.

Отличительной особенностью этой модели явилось **наличие принципов профессиональной подготовки**, системная реализация которых осуществлялась в рамках **единой целостной** (соответствующей полному циклу познания) **системы межпредметных способов (познавательной и профессиональной) деятельности**.

Результаты теоретического исследования сначала были изложены в ряде статей и затем в монографии автора<sup>295</sup>.

Экспериментальная проверка **объектной метасистемы**, построенной на основе взаимосвязи общего и профессионального образования, проходила на разных уровнях. При этом получил развитие полученный автором на подготовительном отделении Вологодского государственного педагогического института *опыт построения методики ускоренного системного изучения математики*. На основе теоретической модели был предложен вариант методики разработки функциональной программы по общеобразовательным предметам для

---

<sup>294</sup> См.: Шамсутдинов М. М., Барболин М. П. Межпредметные связи в средних ПТУ // Математика в школе. 1982. № 4.

<sup>295</sup> См.: Барболин М. П. Формирование познавательной деятельности на уроках математики в средних профтехучилищах / НИИ ПТП АПН СССР / Деп. в ВНИИ профтехобразования. 1984. № 59; Барболин М. П., Павлович Л. И. Системная реализация специфических принципов профессиональной подготовки // В кн. Махмутов М. И., Шакирзянов Р. А. Межпредметные связи в профессиональной школе. М.: Высшая школа, 1987 – С. 87–98.)

профессионально-технических учебных заведений<sup>296</sup>. Затем в соответствии с ней была разработана функциональная программа по математике, содержание которой в дальнейшем использовалось при разработке другой, унифицированной многопрофильной программы (в лаборатории методики преподавания математики НИИ профтехпедагогике АПН СССР), в создании которой принимал участие и автор. Отличительной чертой методики и программ было то, что в них предусматривается не только содержание, но и методическая концепция, реализуемая через систему познавательных задач и способов учебно-познавательной деятельности, включая ее профессиональный аспект.

На основе функциональной программы по частям и в целом, аспектно и комплексно проверялась и внедрялась разработанная модель обучения. Проверялись эффективность методики изучения отдельных тем, в частности «Производная и ее применение», «Первообразная и интеграл», и всего курса алгебры и начал анализа; эффективность методики по отдельным параметрам, в частности по таким, как сформированность знаний, сформированность профессионально-прикладных умений. Проверка проводилась с использованием комплексной методики эксперимента, разработанной в НИИ профтехпедагогике АПН СССР, где замерялись уровень обученности (включающий уровень сформированности знаний и познавательных умений), мотивация учения и труда, отношение к профессии и другие параметры. Важно отметить, что эксперимент проводился как в рамках одного предмета, так и на материале всех основных предметов общеобразовательного и профессионально-технического циклов, как на уровне собственно учебного процесса, так и на уровне переподготовки и повышения квалификации преподавателей.

Базой для опытно-экспериментальной работы на данном этапе были выбраны школа № 94 Казани, профтехучилища Казани, Ленинграда, Елабуги (с участием аспирантов). (Автор возглавлял группу от НИИ профтехпедагогике АПН СССР, курировавшую эксперимент в Ленинграде.)

Внедрение результатов исследования осуществлялось в Татарстане и его столице, в Московской и Вологодской областях, в Республике Марий Эл, в Перми. В Московской области и в Татарстане (в рамках общепедagogического эксперимента НИИ профтехпедагогике

---

<sup>296</sup> См.: Барболин М. П., Павлович Л. И. Разработка функциональных программ на основе взаимосвязи общего и профессионального образования // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. М., 1983.

АПН СССР). Для преподавателей математики профтехучилищ Татарстана в Татарском институте усовершенствования учителей и в специально организованной школе преподавателей математики профтехучилищ при НИИ профтехпедагогике АПН СССР, на курсах повышения квалификации преподавателей математики при Марийском управлении профтехобразования, в Пермском госуниверситете автором и его соискателями читались специальные курсы.

Взрослый человек в процессе организации жизненного процесса в качестве ориентировочной основы использует общие закономерности развития систем, философию, идеологию и методологию жизни и жизнедеятельности и уже на их основе строит конкретные способы познания, мышления и предметной деятельности, состав и структура которых содержится в его жизненном опыте.

В системе образования взрослых осуществляется осознание этого опыта на уровне категорий и законов в **форме мировоззренческой модели**.

В процессе эксперимента обучающиеся (старших курсов университета и второго высшего) строили мировоззренческие модели в форме графического представления всей совокупности известных им наук о человеке, обществе, Земле, Космосе. Некоторые из них строили связный граф, другие строили дерево с листочками. Наиболее интересным была модель представления всех наук в форме глобуса, где параллели южного и северного полушарий отражали, соответственно, науки о Земле и Космосе, а меридианы левого и правого полушарий отражали, соответственно науки об обществе (включая человека) и природе.

В анкетах слушатели (государственные служащие – представители администраций) курсов повышения квалификации (Северо-Западной академии государственной службы при Президенте РФ) отмечали, что в результате прослушанного курса им удалось привести в систему накопившиеся в результате чтения многочисленной литературы знания.

Несмотря на то, что, казалось бы, у взрослого человека должна быть сформирована единая метасистема мыслительной, познавательной и прогностической деятельности, на самом деле это оказалось не так. Поэтому практически каждый раз на практике решение философских, мировоззренческих и методологических проблем приходилось начинать с системы мыслительной деятельности, а именно, с обучения приемам и способам осмысления, осознания и решения жизненных

проблем на уровне конкретного содержания с последующим философским, идеологическим и методологическим осмыслением. Иными словами, современный уровень образования взрослых требует «прокручивания» полного цикла развития сознания применительно к каждому новому жизненному пространству и соответствующему уровню социального развития личности. Явным подтверждением этого является отсутствие канонических алгоритмов мыслительной (например, прием сравнения задается разными преподавателями алгоритмами от трех до одиннадцати шагов) и познавательной деятельности, многообразии несогласованных и взаимоисключающих технологий и, как результат, отсутствие единой технологии обучения и образования.

Поэтому, чтобы проверить эффективность метасистемы в целом, необходимо было сначала проверить эффективность **базовых подсистем**.

Проводилась **поуровневая** проверка каждого из трех видов выделенных выше метасистем.

Высший уровень метасистемы – уровень организаторской деятельности проверялся и внедрен в системе переподготовки государственных служащих в рамках Северо-Западной академии государственной службы при Президенте РФ.

Более полная методологическая система, включающая инфраструктуру образования, положена в основу концепции рестройки системы образования Ленинграда, которая внедряется автором в средние школы и профтехучилища с 1988 г. уже в форме организации целостного образовательного процесса на уровне создания новых типов образовательных учреждений и организационных структур: школ, гимназий, колледжей, технических лицеев, системы дополнительного образования (Ленинградской области), системы (создания кафедры, системы работы Ленинградского областного и районных центров культуры и технического творчества) переподготовки, повышения квалификации учителей, воспитателей, руководителей кружков и центров дополнительного образования, управления образованием на базе высшего образования, **система районной психологической службы в г. С.-Петербурге, метамоделли социализации личности, работников Министерства по чрезвычайным ситуациям (МЧС), работников государственного управления, в системе неформального образования (подготовка программ авторских школ, авторских курсов, тренингов и т. п.), наконец метасистемы**

## **образования взрослых как метасистемы устойчивого социального развития личности.**

В качестве моделей выступали уставы, учебные планы, учебные программы для школ и курсов повышения квалификации, переподготовки второго высшего образования.

Качественным отличием этого уровня было **использование законов организации и развития образовательных систем, как на покомпонентном уровне, так и на уровне целостностей.**

Так, при моделировании новых типов учебных заведений базовыми образующими компонентами системы явились: контингент (ресурсы), кадры (интеллектуальный потенциал), материальная база (культурный потенциал). В процессе их развития реализуются законы организации системного развития образовательного процесса. При моделировании процесса переподготовки и повышения квалификации преподавательского состава главным оказался опыт работы и пути использования этого опыта в дальнейшей работе. А это есть не что иное как реализация в жизненном пространстве образовательного учреждения закона циклического развития ген-ядра образовательного процесса.

### **6.3. Содержание и методика опытно-экспериментального исследования**

#### *А. Многоуровневый подход к оценке результатов опытно-экспериментальной работы*

Особенностью структуры исследования является чередование экспериментальных и теоретических составляющих, их циклическая и диалектически развивающаяся взаимосвязь. Поэтому в эксперименте можно выделить не только этапы, но и качественно различные уровни, характеризующиеся собственно содержательной стороной – целями и содержанием проверяемого материала и соответствующей процессуальной – организацией, видами, формами и критериями проверки эффективности проверяемых моделей.

В нашем исследовании имели место четыре уровня экспериментального исследования:

первый уровень – исследование микромоделей, являющихся элементами целостной модели развивающего обучения предмету;

второй уровень – исследование макромоделей в форме целостной модели развивающего обучения отдельному предмету;

третий уровень – исследование гипермодели в форме целостной модели общеобразовательной и профессиональной подготовки;

четвертый уровень – исследование метамодели организации образовательного пространства жизнедеятельности человека.

**На первом уровне** осуществлялась проверка сформированности способов познавательной деятельности, в частности в плане их применения для получения новых знаний в процессе решения познавательных задач.

**На втором уровне целью** эксперимента была проверка эффективности целостной системы способов учебно-познавательной деятельности в рамках методической системы учебного процесса на материале отдельного предмета. Если раньше выяснялся вопрос о том, как влияет предлагаемая методика на процесс учения учащихся, то здесь нас интересовало то, как влияет она на конечные результаты познавательного процесса. Раньше нас интересовал преимущественно процессуальный аспект, т. е. процесс получения новых знаний, теперь же наряду с ним нас интересует и конечный результат. Но поскольку конечного результата учащиеся добиваются и при традиционном обучении с помощью учителя, когда не ставится специально цель овладения способами учебно-познавательной деятельности, то здесь на первый план выступают *запланированные результаты обучения*, включающие усвоение системы способов познавательной деятельности с использованием *закономерностей развития методической системы*.

Мы не проверяли эту модель на микроуровне (сформированность отдельных способов), а выясняли ее эффективность на уровне целостной системы способов и закономерностей их развития, выраженных *принципами*. Такая система способов была разработана по отдельным темам и в целом по курсу алгебры и начал анализа, ибо проверка на макроуровне невозможна на примере одного-двух способов и на малом содержательном материале. Если речь идет о проверке системы способов, то для нее должна быть взята вся система способов как целое с наличием всех закономерностей, подлежащих проверке.

В то же время, говоря о целостной системе, необходимо соблюдать требование минимальности. В нашем случае минимальной будет система способов познавательной деятельности, образующая познавательный цикл; наибольшей – система способов познавательной деятельности, охватывающая систему познавательных циклов процесса

познания в курсе алгебры и начал анализа. На этой системе способов познавательной деятельности проверялась совокупность *принципов организации познавательной деятельности, реализуемых посредством методической системы с ее закономерностями*. При этом содержательная основа на макроуровне моделировалась и проверялась в форме функциональной программы и подготовки преподавателей к работе по этой программе с использованием методической системы, построенной на основе закономерностей развития системы познавательной деятельности и закономерностей изменения содержания системы дидактических и методических средств.

**На третьем уровне** проверялась целостная модель формирования **системы знаний о сфере профессиональной деятельности**, построенная на основе специфических *принципов профессиональной подготовки, обеспечивающих единство знаний профессиональной объектной области* (на основе взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки). С целью наиболее полной реализации специфики взаимосвязи проверка проводилась на базе нескольких взаимосвязанных общеобразовательных и профессионально-технических предметов.

**На четвертом уровне** осуществлялась проверка целостных моделей освоения предметных и объектных областей знания, организации и самоорганизации жизненных пространств, построенных на основе законов развития и саморазвития образа жизни личности в нем на основе базовых методологических ориентиров: генетических, генерирующих и мировоззренческих.

Целостные модели были представлены в форме учебных планов. Содержания учебных курсов, моделей образовательных пространств (См. например, модель школы как образовательного пространства жизни в кн. Барболин М. П. Социализация личности...).

Поскольку в основе организации жизненных образовательных пространств лежат законы и принципы, то проверка осуществлялась, в первую очередь принципов:

**А. Принципов, лежащих в основе моделирования учебных планов и программ и реализующих законы развития и организации системы образования:**

1. Учет способностей контингента обучающихся (закон сохранения и развития природных ресурсов).

2. Учет опыта и уровня подготовки преподавателей (цикличности интеллектуального потенциала).

3. Учет опережающего характера развития системы знаний мировоззренческого характера (законы сохранения и опережающего развития интеллектуального потенциала).

**Б. Принципов**, лежащих в основе моделирования образовательных учреждений и базовых пространств в форме положений, уставов, штатного расписания, учебных планов и программ в целостном единстве за основу были взяты принципы, реализующие законы развития метасистемы:

1. Сохранение преемственности исторического развития образовательного учреждения (закон корневой связи).

2. Сохранение и развитие опыта и сложившегося образа жизни учреждения (закон цикличности).

3. Опережающее развития материальной базы (опережающего развития организации (и управления) – образа (условий) жизни учреждения).

**Обобщенная модель школы не в традиционном понимании, а как системной организации жизненного пространства опубликована в книге автора (См. Барболин М. П. Методология развития и образования человека – СПб.: ИД «Петрополис», 2005 – С. 362–382).**

*В соответствии с обозначенными принципами осуществлялась переподготовка преподавательского и управленческого состава.*

Таким образом, в целом в процессе эксперимента проверялось действие законов и принципов их реализующих, а именно, базовых законов организации образовательного процесса и обеспечивающих их частных законов, выступающих в иерархии законов в качестве принципов:

1. Принципов организации учебно-познавательной деятельности.

2. Принципов организации учебного процесса (дидактической системы).

3. Принципов взаимосвязи общего и профессионального образования.

4. Фундаментальных и нравственных законов как мировоззренческой основы качественно нового мышления, миропонимания и мироощущения единой организации жизни Человека, Общества и Природы.



### *Б. Характеристика критериев проверки эффективности теоретических моделей*

В настоящее время вопрос о критериях проверки эффективности учебных моделей в педагогической науке решается неоднозначно. Однако применительно к нашему исследованию, ядром модели которого является познавательная деятельность, этот вопрос, в частности в плане его логической структуры, может быть решен достаточно определенно. Л. М. Фридман характеризует ее следующим образом: «Формирование такой (целенаправленной учебной деятельности. – М. Б.) деятельности у всех учащихся есть весьма сложный и длительный процесс. Эта деятельность формируется в совместной работе детей с учителем.

Ученики, придя в школу, не обладают такой учебной деятельностью. Поэтому учитель сначала все делает сам: ставит учебные задачи, создает нужные учебно-познавательные ситуации, дает образцы действий в этих ситуациях, показывает процесс выполнения, контроля и оценки этих действий. Ученики же все эти действия выполняют как бы «держась за руку» учителя, подражая ему, но с полным пониманием сущности выполняемых действий.

«Формирование учебной деятельности, – указывает Д. Б. Эльконин, – есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя»<sup>297</sup>.

Следовательно, о сформированности учебной деятельности у ученика можно судить по тому, насколько **самостоятельно и сознательно** (выделено мной – М. Б.) он выполняет все указанные выше элементы структуры подлинно учебной деятельности, – конечно, под руководством учителя и при взаимодействии со своими товарищами.

Вопрос о том, в каком порядке, каким образом, в каких классах учитель должен передавать учащимся для самостоятельного выполнения отдельные элементы учебной деятельности, еще до конца не решен»<sup>298</sup>.

С учетом вышесказанного, поскольку предлагаемая нами логика формирования познавательной деятельности согласуется с данной, в качестве основных критериев сформированности познавательной деятельности могут быть взяты критерии, включающие характеристики

---

<sup>297</sup> Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. С. 53.

<sup>298</sup> Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. М., 1983. С. 91.

осознанности и самостоятельности выполнения элементов структуры познавательной деятельности, которые, как мы считаем, необходимо было добавить, рассматриваются в развитии.

Однако только поэлементной оценки познавательной деятельности, для того чтобы проследить и оценить ее развитие, недостаточно. Необходим более разносторонний, а точнее – целостный подход к ее оценке. Более удовлетворительную с этой точки зрения характеристику оценки дает Л. М. Фридман в другой своей работе: «...что значит сформировать у школьников учебную деятельность?»

Это значит, во-первых, что у них должна быть развита устойчивая мотивация, направленная на познание сущности изучаемых учебных предметов, выражающаяся в постоянной жажде знаний, всестороннем интересе ко всем явлениям окружающей жизни, в постоянном желании собственного совершенствования. Во-вторых, учащиеся должны овладеть действиями по научно-теоретическому познанию действительности: уметь выделять из изучаемого материала его предмет, его сущность и всеобщие отношения, характеризующие эту сущность, видеть общее в отдельных частных случаях; намечать путь предстоящей познавательной деятельности, зная ее цель, уметь предвидеть все особенности этого пути и конечный результат; контролировать и оценивать свою деятельность, отдельные ее шаги и результат. В-третьих, у учащихся должны быть сформированы потребность и способность к рефлексивной деятельности, направленной на выделение и фиксацию в своей собственной деятельности всеобщих отношений и обобщенных структур. В конечном итоге сформированность учебной деятельности означает превращение ее в «родовую» деятельность наряду с «видовыми», игровой и трудовой, т. е. превращение в такую деятельность, которая будет характерной для человека на всем его жизненном пути, которая будет определять его сущность, способствовать развитию его как личности»<sup>299</sup>.

Из сказанного вытекает, что наряду с операционной стороной сформированная познавательная деятельность характеризуется мотивационной и личностной.

Остановимся на характеристике критериев проверки эффективности разработанных моделей по уровням экспериментального исследования. На первом уровне за основу нами была взята методика

---

<sup>299</sup> Фридман Л. М. Моделирование в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М., 1982. С. 73–86.

проверки качеств знаний учащихся<sup>300</sup>. Она использовалась для проверки сформированности содержательной основы познавательной деятельности, т. е. на первых трех уровнях сформированности познавательной деятельности. Далее эта методика была нами развита и адаптирована применительно к процессуальной стороне познавательной деятельности (включая при этом содержательную). На основе разработанной теории развития системы познавательной деятельности определены уровни сформированности познавательной деятельности, дана содержательная характеристика каждого уровня, выделена и раскрыта совокупность качеств, характеризующая сформированные способы познавательной деятельности, и совокупность качеств, характеризующая сформированную систему познавательной деятельности.

С учетом всего сказанного в качестве **критерия** использовались качества учебной деятельности. При этом в понятие учебной деятельности вкладываются **все виды деятельности**, осуществляемые в рамках образовательного пространства: мыслительная, познавательная, творческая, созидательная, коммуникативная, организаторская, управленческая.

Приведем сначала качественную характеристику способов и системы деятельности как целостных объектов знания.

#### *Качества способов учебно-познавательной деятельности*

**Полнота** сформированного способа учебно-познавательной деятельности характеризуется количеством сформированных приемов, входящих в данный способ и предусмотренных программой.

**Глубина** характеризуется количеством осознанных структурных связей между приемами в пределах данного способа познавательной деятельности.

**Обоснованность** характеризуется умением обосновывать применяемые приемы и систему приемов данного способа познавательной деятельности.

**Оперативность** характеризуется готовностью применять приемы познавательной деятельности в процессе реализации способа.

**Гибкость** характеризуется скоростью нахождения новых приемов, исходя из конкретных условий применения способа.

---

<sup>300</sup> См.: Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. М., 1978.

**Конкретность и обобщенность** характеризуются степенью обобщенности описания данного способа, используемого в процессе познания.

**Свернутость и развернутость** характеризуются количеством шагов, описывающих приемы и используемых при описании реализуемого способа познавательной деятельности.

**Систематичность** характеризуется осознанностью логических связей и логики в целом системы приемов, входящих в способ познавательной деятельности, включая осознание одних приемов как базовых для других.

**Системность** характеризуется наличием в сознании учащихся структуры знаний, отражающих научную теорию (фрагмент теории) о способе познавательной деятельности как элементе процесса познания.

**Диалектичность** характеризуется умением осуществлять диалектические переходы в рамках данного способа и от одного способа к другому.

Система качеств знаний, выделенная И. Я. Лернером, является подсистемой, характеризующей содержательную основу способа познавательной деятельности, и в этом смысле она есть подсистема системы качеств способов познавательной деятельности. Аналогично приведенную систему качеств способов познавательной деятельности можно рассматривать как подсистему системы качеств целостной системы познавательной деятельности.

*Качества системы деятельности, реализующих образы сознания и жизненный опыт личности*

**Полнота** сформированной познавательной деятельности учащегося характеризуется количеством сформированных способов познавательной деятельности, предусмотренных программой.

**Глубина** характеризуется количеством осознанных существенных связей данного способа с другими способами.

**Обоснованность** характеризуется умением логически обосновывать применяемый способ познавательной деятельности.

**Оперативность** характеризуется готовностью применять способ для получения знаний как внутри данного предмета, так и в других предметах.

**Гибкость** характеризуется скоростью нахождения новых способов, исходя из новых конкретных условий.

**Конкретность и обобщенность** характеризуются степенью обобщенности описания данного способа, применяемого в процессе решения познавательной задачи.

**Свернутость и развернутость** характеризуются количеством описаний конкретных способов в процессе реализации их системы.

**Систематичность** познавательной деятельности предполагает осознание состава совокупности применяемых способов познавательной деятельности, их иерархии, т. е. осознание необходимости сформированное одних способов для сформированности других.

**Системность** познавательной деятельности выражается в наличии в сознании учащихся структуры системы способов, соответствующей диалектике их развития в процессе познания.

**Диалектичность** характеризуется владением диалектическим методом в процессе учебного познания.

**Аналогичными качествами характеризуется последовательность развивающихся образов сознания и реальных образов единой организации жизни человека, общества и природы.**

В процессе формирования качеств познавательной деятельности можно выделить уровни сформированности, соответствующие уровням ее развития, и в соответствии с уровнями определить критерии оценки.

На первом уровне качественно сформированная познавательная деятельность должна характеризоваться полнотой, на втором – глубиной, на третьем – обоснованностью, на четвертом – оперативностью, на пятом – гибкостью, на шестом – конкретностью и обобщенностью, на седьмом – свернутостью и развернутостью, на восьмом – систематичностью и системностью, на девятом – диалектичностью.

Выделенные уровни применимы к каждой из трех подсистем качеств.

Для проверки сформированности познавательной деятельности, исходя из содержательной характеристики уровней, разрабатывались контрольные задания, выполнение которых затем оценивалось с учетом содержательной характеристики конкретных качеств.

Исходя из целей второго этапа (уровня) экспериментального исследования, при проверке эффективности целостной модели организации учебного процесса мы ориентировались на конечные результаты определенного законченного отрезка учебного процесса, характеризующегося, с одной стороны, законченностью содержания учебного материала (темы, раздела, учебного предмета), а с другой –

законченной системой познавательных циклов. Замерялись следующие параметры: уровень обученности, в частности, сформированности образов сознания (по вышеизложенной методике), уровень мотивации учения и труда (по методике О. С. Гребенюка), отношение к профессии (по методике НИИ профтехпедагогике АПН СССР).

На третьем этапе (уровне) экспериментального исследования проверялись те же параметры, но в рамках целостного образовательного пространства.

На четвертом уровне осуществлялась проверка организационно-педагогических моделей.

**Оценка результативности целостных организационно-педагогических социально значимых метамоделей, связанных с преобразованием социальных структур – образовательных учреждений, социально-педагогических систем и т. п. осуществлялась по критериям социальной диагностики, основанных на методиках Н. В. Кузьминой.** Главным критерием служили: качественно новый сертифицированный статус социального образовательного учреждения, получение узаконенного статуса государственной структуры или документа (психологические центры, образовательные программы), массовое внедрение (центры психологической службы).

#### **6.4. Основные результаты экспериментального исследования моделей организации учебного процесса**

Характерной чертой экспериментального исследования является сохранение единства в подлежащей проверке модели содержательной и процессуальной сторон по мере развития учебного процесса по годам обучения. В этой связи можно выделить три звена: первое – 4–5-й классы, второе – 6–8-й классы, третье – 9–10-й классы (и профтехучилища, дающие среднее образование).

Выделенные звенья друг от друга отличаются и содержанием учебного материала, и характером формируемой в каждом из них системы познавательной деятельности учащихся. Вместе с тем между звеньями имеет место преемственность, которая также в нашей экспериментальной работе носит специфический характер. Специфика заключается в том, что содержание учебного материала характеризуется линейностью, т. е. расположение материала в программе преимущественно линейное, а система способов познавательной дея-

тельности от звена к звену циклически повторяется в процессе своего диалектического развития, *оборачивая и развивая тем самым индивидуальный опыт.*

Рассмотрим основное содержание и результаты экспериментальной работы по звеньям. В 4–5-м классах формировались обобщенный прием познавательной деятельности, названный нами условно приемом обращения к известному, и приемы умственной деятельности.

В качестве объектов познания берется конкретное содержание, и познание осуществляется на уровне «содержание–содержание». В процессе поиска новых элементов знаний мы здесь обращаемся не к приемам и способам деятельности и мышления, а к ранее изучавшемуся материалу. Формируется обобщенный способ в следующем виде:

1. Постановка проблемы нахождения новых знаний.
2. Обращение к известному материалу (результатам и опыту их получения).
3. Решение проблемы на известном материале.
4. Обращение к новому материалу.
5. Вывод относительно поставленной проблемы<sup>301</sup>.

Сначала, учитывая уровень мышления учащихся и их жизненный опыт, решались конкретные задачи познавательного характера на учебном материале с использованием различных дидактических средств: реальных объектов и материальных моделей, наглядности, математической символики. В процессе решения постепенно выяснялось, что для получения результата характер учебного материала не является определяющим. Важно, чтобы нашелся материал, с которым учащиеся уже знакомы и который помог бы решить поставленную задачу. С целью облегчения процедуры выявления необходимого вспомогательного материала иногда проводился анализ известного материала. С целью формирования обобщенного способа познавательной деятельности анализировалась структура решения и строилось (с минимальной помощью учителя) словесное описание сначала для конкретных примеров, а затем в обобщенном виде без учета содержания.

Например, после того как учащиеся 4-го класса изучили деление десятичной дроби на целое число, им было предложено самостоятельно

---

<sup>301</sup> См.: Барболин М. П. Познавательные модели в обучении школьников математике // I городская научно-техническая конференция молодых ученых и специалистов. Вологда, 1981.

вывести правило деления на 10, 100, 1000 и описать, как его получили. Вот что написали при этом ученики.

Баруздин Вадим (основная оценка по математике «3»): «При вычислении столбиком мы заметили, что запятая при делении на 10 переносится на 1 знак, на сто – на два знака влево.

$$\begin{aligned} 37,548:10 &= 3,7548 \\ 58,65:100 &= 0,5865 \\ 879,6:1000 &= 0,8796 \end{aligned}$$

Яблокова Люда (основная оценка по математике «5»): «Чтобы вывести правило деления на 10, 100, 1000 и т. д., можно произвести деление столбиком. Возьмем дробь 135,96 и разделим ее на 10, потом на 100:

$$\begin{array}{r|l} 135,96 & 10 \\ \hline 35 & 13,596 \\ \hline 59 & \\ \hline 96 & \\ \hline 60 & \end{array} \qquad \begin{array}{r|l} 135,96 & 100 \\ \hline 359 & 1,3596 \\ \hline 596 & \\ \hline 960 & \\ \hline 600 & \end{array}$$

Ответ: при делении 135,96 на 10 получилось 13,596, а на 100 – 1,3596, и каждый раз запятая оказывалась левее на столько знаков, сколько нулей в делителе».

После такого рода примеров строилось обобщенное предписание, приведенное выше. Эксперимент показал, что для построения такого предписания достаточно решить 3–5 познавательных задач.

Математическое содержание характеризуется тремя видами понятий: понятия-объекты, понятия-операции, метапонятия. Применительно к содержанию, в частности по отношению к выделенным компонентам, уровень сформированности обсуждаемого способа здесь характеризовался умением давать описания и строить определения понятий-объектов (преимущественно геометрических фигур через ближайший род и видовое отличие) и понятий-операций на алгебраическом материале посредством обращения к известному (использованию известного материала).

В плане сформированности метапонятий, т. е. развития математического и логического мышления, этот уровень можно характеризовать



как уровень неосознанного применения приемов умственной деятельности или как уровень обыденного мышления.

Учащиеся, например, из множества известных фактов выбирали сравнимые с имеющимся, ограничивали область поиска, проводили простейший анализ в форме разбиения. Иными словами, осуществляли перебор наличных и ранее известных фактов.

Сформированность способов познавательной деятельности по нашей шкале здесь характеризуется третьим уровнем и соответствующими ему качествами: полнотой, глубиной, обоснованностью.

На этой основе формируется новый уровень познавательной деятельности, который начинает складываться в первом звене школы – в 4-м классе и получает свое развитие во втором звене – в 5–8-м классах. Он характеризуется применением обобщенного приема с постепенной дифференциацией его на приемы умственной деятельности.

С этой целью учащимся предлагались задания, включающие три части: написать способ вывода конкретного правила; дать словесное описание вывода в общем виде; вывести новое правило. Приведем примеры выполнения заданий такого рода. Так, учащимся 4-го класса было предложено написать способ вывода правила сложения десятичных дробей, дать его словесное описание в общем виде (мы использовали термин «общий вид», понимая под этим такое описание, которое можно использовать и для вывода других таких же правил) и затем вывести правило умножения обыкновенных дробей на примере умножения  $\frac{2}{5}$  на  $\frac{3}{5}$ . С этим заданием справились все учащиеся класса,

хотя формулировки правила получились различными. Вот некоторые из этих работ.

М. Плотникова:

1.  $0,2 + 0,3 =$

1. Постановка задачи

1.  $\frac{2}{5} \cdot \frac{3}{5} =$

2.  $= \frac{3}{10} + \frac{2}{10} =$

2. Обращение к старому материалу

2.  $= 0,4 \cdot 0,6 =$

3.  $= \frac{2+3}{10} = \frac{5}{10}$

3. Решение задач на старом материале

3.  $= 0,24 =$

4.  $= 0,5$

4. Переход к новому материалу

4.  $\frac{24}{100} = \frac{6}{25}$

5. Вывод

5. Вывод

5. Чтобы умножить обыкновенную дробь на обыкновенную дробь, нужно перемножить числители и записать в числителе

произведение, потом умножить знаменатели и записать результат в знаменателе

Выполнив всю работу на том же уровне, Л. Кузнецова формулирует правило таким образом: «Чтобы перемножить простые дроби, нужно перемножить числители и знаменатели». А. Смирнов не только формулирует правило, но и приводит свои примеры: «Чтобы умножить простую дробь на простую, нужно сначала умножить числитель на числитель, а потом знаменатель на знаменатель.

$$\text{Примеры: } \frac{9}{10} \cdot \frac{9}{10} = \frac{81}{100}; \frac{1}{10} \cdot \frac{2}{10} = \frac{2}{100}; \frac{8}{100} \cdot \frac{8}{100} = \frac{64}{10000} \text{ »}.$$

Интересно отметить, что М. Плотникова, Л. Кузнецова, А. Смирнов, а также другие учащиеся, которые в целом по математике не являются сильными, такие работы выполняют не только весьма успешно, но подчас лучше, чем те, которые по математике имеют более высокие оценки. Например, это же задание весьма слабый по математике учащийся (часто вообще не выполняющий задания по математике, успевающий на «3» или иногда неуспевающий) А. Дубицкий выполнил таким образом: первую часть задания он пропустил, а выполнил вторую и третью:

### План

- |  |  |
|--|--|
| 1. Постановка задачи                   | $\frac{7}{10} \cdot \frac{3}{10}$  |
| 2. Обращение к старому материалу       | $0,7 \cdot 0,3$  |
| 3. Решение с помощью старого материала | $\begin{array}{r} \times 0,7 \\ \underline{0,3} \\ 0,21 \end{array}$   |
| 4. Возвращение к новому                | $\frac{21}{100}$   |
| 5. Вывод                               | Чтобы умножить простую дробь на простую, нужно умножить знаменатель на знаменатель, а числитель на числитель |

В эксперименте задания варьировались по характеру ориентировочной основы. В качестве ориентировочной основы вместе и по отдельности давались ранее решенные примеры и соответствующие им обобщенные предписания. Используя предписания, мы постепенно подводили учащихся к осознанию приемов обобщения и конкретизации. С целью обучения учащихся аналогии использовались в качестве ориентировочной основы ранее усвоенные способы изучения конкретных вопросов математики, т. е. задание включало две части: написать способ вывода уже известного правила и написать способ вывода нового правила.

При этом оказалось, что наибольший познавательный эффект получается при одновременном использовании обоих видов ориентировочной основы, как это показано выше в примере с умножением дробей. Здесь учащиеся сначала обращаются к алгоритмическому предписанию. Если им не ясен какой-то шаг, то они разбирают его на предложенном им известном конкретном примере, затем переходят к алгоритмическому предписанию и уже потом возвращаются к выполнению задания. При такой методике с целью управления деятельностью учащихся достаточно указать им на последовательность переходов. Если переходы будут сделаны аккуратно, то вопросов, как правило, не возникает. Это объясняется тем, что учащиеся в процессе переходов применяют систему взаимно дополняющих приемов: конкретизацию (переход от предписания к известному примеру), обобщение (переход от примера к предписанию), конкретизацию (переход к новому заданию) и параллельно с ней аналогию (с известным примером).

Данная методика особенно эффективна при работе со слабыми учащимися и при «открытии» и усвоении математических методов во всех классах школы и ПТУ. Наряду с познавательным она дает большой развивающий эффект. Учащиеся, овладев этой методикой решения познавательных задач, оказываются в состоянии проводить весьма отдаленные аналогии и далеко идущие обобщения на самом различном материале, не пользуясь непосредственно алгоритмическими предписаниями приемов.

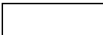
В этой связи нами было проведено два эксперимента: один – с учащимися 4-го класса, уже владеющими этой методикой, другой – с учащимися 6-го класса, которым подобная методика была сообщена впервые в форме указаний в очередности использования трех столбцов.

Учащимся 4-го класса было показано, как можно найти площадь прямоугольного треугольника, зная способ нахождения площади прямоугольника. После чего им предложено самостоятельно найти сумму внутренних углов сначала треугольника, а затем произвольного четырехугольника и пятиугольника. (Поскольку учащиеся к этому времени еще не были знакомы с геометрическими доказательствами, то в этих заданиях на выполнение ими четвертого пункта способа их не ориентировали.)

Для первых двух задач правильные ответы получили все учащиеся класса, хотя описания способов решения задач получились различными. Для третьей задачи решение получили 70% учащихся, а двое учащихся решили эту задачу (по нашему предложению) для произвольного многоугольника. Приведем примеры решений.

Яблокова Л.:

1. Чему равна сумма внутренних углов  ?

2. 

3. 

4. Вывод

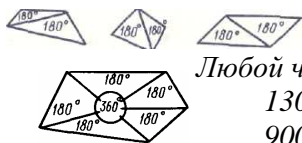
---

1. Чему равна сумма внутренних углов произвольного четырехугольника?

2. Мы знаем, что сумма внутренних углов прямоугольного или произвольного треугольника равна  $180^\circ$ , а любой четырехугольник можно разделить на два треугольника.

3. Так как любой четырехугольник состоит из двух треугольников, мы делим его на два треугольника. Сумма внутренних углов у каждого из них  $180^\circ$ , а их всего два. Значит,  $180^\circ$  нужно умножить на два  $180^\circ \cdot 2 = 360^\circ$ .

4. Сумма внутренних углов произвольного четырехугольника всегда равна  $360^\circ$

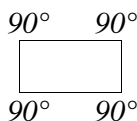


Любой четырехугольник – объединение двух  $\triangle$ .  
 $130 \cdot 5 = 900 (^\circ)$   
 $900 - 360 = 540 (^\circ)$ .

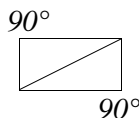
Мамонтова М.:

1. Чему равна сумма внутренних углов  $\triangle$  ?

2.



3.



Сумма  $\triangle = 180^\circ$

4. Сумма внутренних углов  $\triangle$  равна  $180^\circ$ .

1. Чему равна сумма внутренних углов четырехугольника?

2. В произвольном треугольнике сумма внутренних углов равна  $180^\circ$ .

3. Каждый произвольный **прямоугольник** (выделено учащейся. – М. Б.) можно разделить на два произвольных треугольника, где сумма внутренних углов каждого равна  $180^\circ$ . Тогда сумма внутренних углов четырехугольника равна  $180^\circ + 180^\circ$ .

4. Сумма внутренних углов произвольного четырехугольника всегда равна  $360^\circ$  ( $180^\circ + 180^\circ$ ).

Используя описанную методику, учащиеся 4-го класса самостоятельно (под руководством учителя) «открыли» весь новый материал второго полугодия.



При нашей же методике нет необходимости специально объяснять учащимся, что одни знания являются средством получения других, что одни знания в процессе своего развития переходят в другие.

Одновременно с выделением содержательных линий незаметно для учащихся как естественная необходимость (сравнения различных видов содержания) изменились и приемы – обобщенный прием обращения к известному материалу распался на несколько частных: прием аналогии, прием конкретизации, прием обобщения и т. д. В то же время учащиеся видели, что эти приемы уже более достоверны, чем прежний обобщенный прием обращения к известному материалу, полученные посредством их знания вызывают больше доверия. В связи с этим учащиеся все больше начинают задумываться об истинности знаний. Однако окончательный ответ на этот вопрос они получают в 6-м классе, хотя уже и здесь проводят дедуктивные рассуждения.

Сформированная познавательная деятельность пока характеризуется пятым уровнем и соответствующими качествами: полнотой, глубиной, обоснованностью, оперативностью, гибкостью. Таковы основные итоги развития знаний и способов познавательной деятельности в 4–5-м классах.

Во втором звене основной целью было овладение учащимися обобщенными способами познавательной деятельности (включающими совокупности приемов), ориентированными на формирование основных компонентов математических знаний. В связи с этими объектами познания были математические методы, описания математических объектов, способы преобразования математических объектов, способы математического описания естественно-научных и профессионально-технических объектов. Дальнейшее развитие получили содержательные линии: числовая, функциональная, тождественных преобразований, уравнений, неравенств. На более высокий уровень формализации поднята логическая составляющая. Эксперимент показал следующее.

Обобщенные способы познавательной деятельности и математические методы, представленные в форме алгоритмических предписаний, являются важным средством формирования системности знаний и могут служить основой укрупнения дидактических единиц в 6–8-м классах. Можно выделить следующие укрупненные единицы: тождественных преобразований; уравнений и неравенств; систем уравнений и неравенств; определения, задания и исследования функций и др.

Укрупненные дидактические единицы, основанные на способах познавательной деятельности, в дальнейшем становятся основой циклического укрупнения материала.

С целью проверки эффективности способов познавательной деятельности (включающих совокупности приемов) при формировании новых знаний мной был проведен следующий эксперимент. Учащимся, окончившим 6 классов и не участвовавшим ранее в эксперименте, предлагалось самостоятельно изучить новый материал – арифметический квадратный корень, который учащиеся должны будут изучать в конце 7-го класса. Им был предложен вариант тетради с печатной основой, в котором запрограммирован способ познавательной деятельности, включающий такие приемы, как обобщение-конкретизация, обобщение-конкретизация параллельно с аналогией. В качестве известного аналогичного материала был специально взят наиболее отдаленный по времени материал об изучении действия вычитания и формировании понятия разности двух чисел. Инструктаж был проведен так же, как в описанной выше работе учащихся 4-го класса с использованием двух видов ориентировочной основы.

Всего в эксперименте принимали участие 9 учащихся. Все они справились с работой. В процессе эксперимента проводился хронометраж и использовался метод самооценки деятельности. В среднем на выполнение задания учащимися было затрачено в 1,7 раза меньше времени, чем на такую же работу при изучении материала по традиционной методике. Ответы учащихся на вопросы по самооценке деятельности свидетельствуют о том, что они весьма положительно относятся к этой работе. Вот некоторые из их высказываний, сделанных сразу по окончании работы.

Водолазова В.: «Этот способ изучения нового материала очень удобен и интересен. Все пункты понятны. Способ интересен тем, что совершенно незнакомую для тебя тему постигаешь своим умом».

Куваев С.: «Этот способ изучения материала интересен и понятен».

Чаев В.: «В некоторых местах трудновато, но разбирать таким способом новые темы интересно, материал лучше запоминается».

По результатам эксперимента можно сделать следующие выводы: 1) предлагаемый способ является эффективным средством переноса опыта познавательной деятельности в изучении математических методов (в данном случае – в области изучения обратных действий); 2) способ предоставляет большие возможности для организации са-



мостоятельной работы учащихся и самоуправления познавательной деятельности, развития познавательных способностей, укрупнения дидактических единиц, формирования системы знаний.

Был также проведен специальный эксперимент по самоуправлению познавательной деятельностью, в частности по осмыслению – осознанию, обобщению и моделированию ее самими учащимися. С этой целью после овладения методами решения типовых задач предлагалось вспомнить, проанализировать и описать способ решения, т. е. составить план своих действий, которые выполняются при решении задачи. (Для того чтобы общение с учеником было предметным, ему указывалась решенная им же задача, которую он имеет право использовать в качестве ориентира.) После решения задач на доказательство было предложено составить план ответа на вопрос: как я решаю задачу на доказательство? При этом с целью управления деятельностью было рекомендовано вспомнить решение, точнее – ход решения задачи, и описать по возможности каждый шаг. Вот некоторые из ответов на поставленные вопросы.

Вова Б.

«I. Изучаю условие задачи: а) читаю; б) разбираюсь в условии.

2. Делаю рисунок.

3. Ищу способ доказательства и подбираю нужные для него аксиомы и доказанные теоремы.

4. Доказываю.

5. Если надо, то делаю проверку.

6. Делаю вывод».

После данной работы был поставлен вопрос на проверку степени осознанности: какие из этих пунктов присутствуют всегда или должны присутствовать по вашему мнению?

Ответ: «1; 3; 4; 5; 6».

Далее было предложено составить план решения задачи, указав в обобщенном виде основные пункты.

Ответ: «План решения задачи:

1. Изучаю условие задачи.

2. Ищу способ доказательства.

3. Доказываю.

4. Проверяю (смотрю в ответ; доказываю повторно).

5. Делаю вывод».

Следующий вопрос: а если задача на вычисление?

Ответ: «То же, но не доказываю, а вычисляю».

Эта работа выполнялась в середине учебного года в 6-м классе. Аналогичная работа, но на материале теорем проводилась с учащимися, окончившими 6 классов. Результаты оказались несколько иными: учащиеся опускают второй пункт – поиск доказательства, а если и говорят о нем, то в основном на уровне конкретных примеров (выполнения чертежей, дополнительных построений и т. п.).

В процессе наблюдения за учащимися, которые составляют такие предписания, выяснился интересный факт. Составив предписание, они в дальнейшем в явном виде им не пользуются. Основное, чем они руководствуются, это цель – решить конкретную задачу. Об алгоритмических предписаниях вспоминают и используют их в случае затруднений: а) для проверки и оценки своей деятельности; б) для ее корректировки как средство контроля.

Обобщая изложенное, можно сказать, что познавательная деятельность второго звена характеризуется вторым уровнем сформированности и соответственно такими качествами, как полнота, глубина, обоснованность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, свернутость и развернутость, систематичность.

В третьем звене основной целью было овладение учащимися познавательными циклами в виде системы способов познавательной деятельности либо синтетическим способом познавательной деятельности, охватывающим в целостности математический или профессионально-технический объект познания. Если раньше объектами изучения или, что то же, познания были математические знания или методы познания, то теперь, как видно, таковыми являются сами познаваемые объекты науки, производства или просто окружающей нас действительности (объективной реальности). Основными объектами, на базе которых проводился эксперимент, были действительные числа, функции (в частности, те, которые изучались в восьмилетней школе, и тригонометрические), производная функция, технологические процессы, технические объекты. Техническими объектами служили кинематические схемы (схемы кривошипно-шатунного механизма), в качестве технологического процесса был взят процесс обработки детали на токарном станке.

В виде системы способов познавательной деятельности было организовано повторение материала, касающегося изучения функций в восьмилетней школе (т. е. материала за восьмилетнюю школу), изучение действительных чисел, последовательностей и пределов. В ви-

де явного синтетического способа познавательной деятельности, реализуемого в форме отдельных шагов, изучались тригонометрические функции. В виде неявного синтетического способа, реализуемого в форме системы познавательных задач, осуществлялось изучение применений производной. В первых двух темах объектами изучения являлись математические объекты, при изучении тригонометрических функций объектом познания служил технический объект, при изучении применений производной – технологический процесс.

Поскольку здесь речь идет не о каком-то одном способе, а о системе способов, то при организации познавательной деятельности как системы мы руководствовались принципами организации познавательной деятельности. Тем самым мы проверяли эффективность принципов организации познавательной деятельности учащихся.

Дадим краткую характеристику экспериментальных материалов. При организации повторения были выделены аспектные проблемы изучения функции: проблема построения таблицы числовых данных, проблема построения графика, проблема вывода формулы и т. д. Затем для решения каждой проблемы построен способ познавательной деятельности и таким образом выделена вся система способов познавательной деятельности, образующая полный цикл познания функции как математического объекта. В процессе эксперимента при рассмотрении первой из повторяемых функций (линейной зависимости) все способы использовались в развернутом виде с соответствующими материализованными алгоритмическими предписаниями и ставилась цель усвоения этих способов. При повторении других функций система способов изменялась в соответствии с принципами организации познавательной деятельности (см. гл. 1), в результате чего, как показал эксперимент, способы были усвоены, и при изучении новых функций, в частности тригонометрических, не было необходимости использовать их в столь развернутом виде.

Поэтому изучение тригонометрических функций строилось на основе синтетического способа познавательной деятельности, в котором все остальные способы решения аспектных проблем выступали в свернутом виде в форме отдельных приемов, реализующих определенные этапы решения основной познавательной проблемы, имеющей профессионально-технический характер. Ибо теперь уже центральным познавательным объектом (на определенных этапах объектами познания выступали и конкретные элементы знаний о тригонометрических функциях) служил технический объект в форме модели

кривошипно-шатунного механизма. При этом математические знания выступали как математические модели, описывающие данный технический объект и способствующие его познанию, хотя и существующие самостоятельно.

Изучение применения производной осуществлялось на еще более высоком уровне, чем изучение тригонометрических функций. Здесь уже была представлена в явном виде структура синтетического способа познавательной деятельности. Познавательный процесс, его содержание и структура определялись лишь системой познавательных задач, которая строилась следующим образом. Основной была цель получения знаний о технологическом процессе – процессе резания металла. В начале изучения темы ставится проблема изучения процесса резания металла, точнее – обработки металла (детали) на токарном станке, и предлагается задача по определению наиболее вероятных мест поломки детали в процессе ее обработки. Затем эта задача разбивается на подзадачи, требующие определения участков возрастания, убывания, максимумов и минимумов усилий, действующих на деталь. Решение этих задач, точнее – необходимость их решения, приводило к созданию математических методов исследования функции, которые тут же использовались для получения практических результатов как естественное продолжение решения поставленной промежуточной или исходной задачи. В проведении эксперимента по данной теме принимала участие Т. Т. Самарканова.

Эксперимент показал, что познавательные циклы, как и способы познавательной деятельности, служат основой укрупнения дидактических единиц и установления взаимосвязи между математическими и профессионально-техническими знаниями на качественно новом уровне – на уровне синтеза, диалектического взаимопроникновения и уже затем генезиса математических и профессионально-технических знаний как целостной совокупности.

В дополнение к перечисленным выше и формируемым на предшествующем этапе развития познавательной деятельности здесь весьма эффективно формируются такие качества знаний и системы познавательной деятельности, как системность, гибкость, оперативность, диалектичность (пока в пределах темы).

Наряду с качественной проводилась и количественная оценка результатов эксперимента по темам. С этой целью проводились контрольные работы, составленные по четырем уровням:

первый уровень характеризуется умением воспроизвести способ на конкретном содержании и в первоначальном виде;

второй уровень характеризуется умением дать материализованное (словесное или схематическое) описание изученного способа;

третий уровень характеризуется умением переносить изученный способ на решение других математических задач;

четвертый уровень характеризуется умением применять изученный способ (метод) для решения задач из дисциплин профтехцикла.

Результаты контрольной работы определялись по условно выделенным пяти уровням с оценкой по каждому заданию:

I – ответ полный – 4 балла;

II – ответ частично полный – 3 балла;

III – ответ неполный (фрагментарный) – 2 балла;

IV – ответ неудовлетворительный с попытками решения – 1 балл;

V – к заданию не приступал – 0 баллов.

В темах, где объектом изучения является профессионально-технический объект, все задания носили профессионально значимый или профессионально-прикладной характер. А поскольку речь идет о способах деятельности, то результаты работы говорят в первую очередь о сформированности профессионально значимых и профессионально-прикладных умений.

Приведем один из вариантов такой работы по теме «Производная и ее применение»:

1. Вывести формулу мгновенной скорости.

2. Написать алгоритм нахождения мгновенной скорости.

3. Исследовать функцию  $|x| = x^2 - 4x + 5$  и построить ее график.

4. Жестяная банка заданного объема должна иметь форму цилиндра. При каком соотношении между диаметром и высотой расход жести будет минимальным?

Приведем количественные результаты по теме «Применение производной», которые были получены следующим образом. Из числа контрольных работ были составлены выборки одинакового объема по 30 контрольных работ. Результаты этих работ представлены в табл. 2.

Уровни	I	II	III	IV
Контрольные работы		%		
I	71,5	36,0	27,0	11,0
II	83,3	58,3	47,3	26,6

Поскольку в заданиях речь идет о реализации способов деятельности и математических методах, то результат выполнения задания говорит о сформированности в первую очередь умений, в данном случае профессионально значимых, поскольку задания строятся на профессионально значимом материале.

Из табл. 2 видно, что в процессе экспериментального обучения возрос процент выполнения каждого задания. Из характера заданий видно, что первый и второй уровни характеризуют профессионально значимые умения, а третий и четвертый – профессионально-прикладные умения: умения осуществлять перенос знаний в новые профессиональные условия, получать новые знания прикладного (технического, технологического, производственного) характера. В соответствии с задачами исследования (эксперимент проводился в рамках программы НИИ профтехпедагогики АПН СССР по реализации взаимосвязи общего и профессионального образования в ПТУ) нас интересовали прежде всего третий и четвертый уровни.

Анализ заданий показал, что в результате экспериментального обучения учащиеся научились строить алгоритмы и с помощью их решать задачи не только, когда математическая модель известна (третий уровень), а также в том случае, когда ставится задача производственного характера и когда математическую модель необходимо строить (IV уровень). У учащихся, уровень усвоения знаний которых соответствует III и IV, построение алгоритмов и работа с алгоритмами затруднений не вызывает. Имеющиеся ошибки относились к процессу построения математических моделей, когда требовалось выбрать или построить аналитическое выражение функции, подлежащей исследованию на экстремум. Это подтверждается и тем, что уровень III сформированности умений возрос на 20,3%, а IV – всего на 15,6%. Действительно, на III уровне осуществлялся перенос знаний в сходные условия и при этом был известен алгоритм. В то же время на IV уровне осуществлялся перенос знаний в новые условия, и при этом отсутствовал алгоритм построения модели.

Репрезентативность полученных результатов (в соответствии с общепринятой методикой эксперимента) оценивалась по критерию  $\chi^2$  (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Уровни	I	II	III	IV
Объем выборки				
30	86	44	33	13
30	100	70	67	32

$$T_{\text{экс}} = \frac{1}{30 \cdot 30} \left[ \frac{(30 \cdot 100 - 30 \cdot 86)^2}{100 + 86} + \frac{(30 \cdot 70 - 30 \cdot 44)^2}{70 + 44} + \frac{(30 \cdot 57 - 30 \cdot 33)^2}{57 + 33} + \frac{(30 \cdot 32 - 30 \cdot 13)^2}{32 + 13} \right] = 24,6$$

Критическое значение критерия  $\chi^2$  для  $\lambda = 0,05$ ,  $T_{\text{кр}} = 9,488$ . Поскольку  $T_{\text{экс}} \geq T_{\text{кр}}$ , то можно считать, что предложенная методика эффективна.

Реализация полного цикла в обучении формирует целостную систему знаний о данном объекте. Однако наряду с такого рода задачами в обучении возникают и более узкие задачи, связанные с обобщением и систематизацией знаний по определенной теме, разделу и т. д., и при этом не ставится в явном виде конечная цель – цель изучения математического, естественнонаучного или профессионально-технического объекта. Анализ практики показал, что для этих целей часто используются частично свернутые полуциклы. Поэтому и в экспериментальном обучении мы их также использовали для решения аналогичных дидактических задач. Однако в общей структуре познавательной деятельности они рассматривались не как самостоятельные, а как средство перехода от одного типа способов к другому.

Исследование показало, что использование частично свернутых полуциклов целесообразно сочетать с укрупнением дидактических единиц изучаемого материала. Так, укрупненная дидактическая единица, основанная на частично свернутом полуцикле, применялась для обобщения и систематизации знаний о тригонометрических функциях. При этом одновременно в свернутом виде реализовались способы

табличного, графического и аналитического описаний функций для выяснения поведения графиков синуса и косинуса в зависимости от разных параметров, в результате чего моделировалась формула гармонического колебания и раскрывались ее прикладные области. Более детально данная методика описана нами в журнале «Совет мэкэте»<sup>302</sup>. Ее можно применять как в условиях нашей модели обучения, так и при традиционном обучении.

Целостная модель методики развивающего обучения математике проверялась на материале курса алгебры и начал анализа как самостоятельная, в условиях одного учебного предмета, а также в рамках комплексного эксперимента, ориентированного на взаимосвязь всех основных учебных предметов в профтехучилище.

В основу методики была положена описанная выше диалектически развивающаяся система способов познавательной деятельности. Приведем качественную характеристику результатов второго (комплексного) варианта эксперимента, которую дали сами преподаватели.

В результате проведенного эксперимента у учащихся наметились сдвиги в знаниях, умениях, навыках и качествах личности. Учащиеся стали лучше владеть терминологией, языком, в частности переводить язык математических обозначений на физику и технику, научились видеть в формулах из дисциплин профтехцикла математические закономерности, в графических изображениях (графиках) производственных и технологических процессов приобрели навыки распознавания видов функциональных зависимостей. Значительное число учащихся овладело умениями математизировать ситуации производственного характера: выявлять характер числовых зависимостей, составлять уравнения и неравенства. Учащиеся стали лучше решать задачи прикладного характера, более сильные из них научились самостоятельно составлять задачи по материалам производства. Усилился интерес к чтению математической литературы по прикладным вопросам математики.

В соответствии с рассматриваемым деятельностным подходом нами был построен экспериментальный курс алгебры и начал анализа на подготовительном отделении. Здесь он дал возможность решить одну из самых трудных дидактических задач, заключающуюся в том,

---

<sup>302</sup> См.: Барболин М. П., Миннекаев Р. Р. Тригонометрик функциялар турында белем-нэрне гомумилэштэру // Совет мэкэте. 1984. № 10. С. 46–47.



что в максимально сжатые сроки (от 6 до 9 месяцев) необходимо повторить, а иногда и изучить вновь весь материал курса алгебры и арифметики, начиная с операций над многозначными числами.

В нашем эксперименте на изучение материала было отведено 6 месяцев. Изучение математики мы были вынуждены начать с действий сложения и вычитания многозначных чисел. Именно это и вызвало необходимость сначала укрупнения дидактических единиц, а затем и применения деятельностного подхода.

Основными объектами изучения были математические методы и способы познавательной деятельности. В качестве ведущих были выделены методы и приемы выполнения арифметических операций с различными числами, приемы выполнения тождественных преобразований, методы решения уравнений и неравенств, методы исследования функций. Это дало возможность одновременно повторять различный по содержанию материал. Например, одновременно повторялись действия с обыкновенными дробями и тождественные преобразования рациональных выражений, свойства и методы решения уравнений и неравенств, свойства и методы исследования линейной, квадратичной, обратной пропорциональности, показательной, логарифмической и степенной функций.

Эксперимент показал, что такой подход к изучению материала: 1) значительно сокращает время; 2) формирует такие качества, как системность, гибкость, оперативность, диалектичность; 3) позволяет одновременно изучать материал разных уровней обобщенности и за счет этого по-новому его структурировать; 4) предоставляет большие возможности для организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, дифференциации и индивидуализации обучения, развития творческих способностей учащихся.

Группа обучаемых включала семь человек. Все они начинали даже нельзя сказать повторение, а именно изучение материала с «азов» арифметики – с состава числа. В конце обучения все они успешно сдали вступительные экзамены и поступили в институт.

С целью изучения влияния результатов исследования на практику обучения, в частности деятельность преподавателей, в рамках исследовательской программы по *адаптации выпускников пединститута* (проводимой Вологодским государственным педагогическим институтом) последним была предложена анкета, где среди множества других были поставлены вопросы, связанные с управлением

познавательной деятельностью и методической организацией процесса обучения математике.

На вопрос о наличии затруднений в подборе форм организации познавательной деятельности учащихся 66,6% выпускников ответили, что затруднений не испытывают, в то время как средний уровень затруднений по различным аспектам организации процесса обучения (включая не участвующих в эксперименте) составил около 30%. Выше среднего (45,5%) оказался уровень выпускников, не имеющих затруднений в преподавании основных идей и понятий курса.

При сравнении таких компонентов учебно-познавательной деятельности, как восприятие, осмысление, закрепление, ответивших, что не испытывают затруднений при осмыслении, оказалось на 8,4% выше, чем ответивших, что не испытывают затруднений при организации восприятия, и на 6,9% выше, чем тех, кто не испытывает затруднений при закреплении материала.

Еще большей оказалась разница при ответе на вопрос об организации применения результатов познавательной деятельности. В сравнении с восприятием она выше на 25,4%, а в сравнении с закреплением – на 21,9%.

Показателен также такой факт, что при ответе на вопросы о преподавании основных идей и понятий, организации осмысления и применения ни один выпускник не поставил знак «+» в графе под названием «Испытываю существенные трудности».

Все это свидетельствует о повышении качества подготовки преподавателей к управлению познавательной деятельностью учащихся и их методического мастерства в целом, что было отмечено в экспериментальных группах при сдаче государственных экзаменов.

Обобщая изложенное, можно сформулировать основные выводы.

1. Исследуемый вариант модели методики обучения положительно влияет на развитие всех основных сторон познавательной деятельности учащихся и деятельности преподавателя.

2. В условиях предложенной модели могут быть на высоком уровне сформированы все основные качества знаний, способов деятельности и личности.

3. Построенная модель является гибкой и может быть адаптирована к различным конкретным условиям процесса обучения и его участников.

## **6.5. Основные результаты опытно-экспериментальной работы и внедрения в практику организационно-педагогических моделей образовательных систем**

1. Экспериментально проверена, прошла опытную проверку и внедрена интегрированная методическая система исследования операций в педвузе и школе, включающую систему кружков, факультативов, спецкурсов и методику их преподавания в школе и пединституте. Результаты опубликованы в форме методического пособия: Барболин М. П. Элементы теории графов – Вологда, ВГПИ – 78 с.

2. Экспериментально проверена, прошла опытную проверку и внедрена метасистема освоения предметной области как методическая система развивающего обучения, которая в обобщенном варианте (в форме общей методики) включена в книгу: Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения – М.: АПН СССР, изд. «Высшая школа», 1991 – 232 с.

3. Экспериментально проверена в рамках госзаказа Комитета по науке и технике СССР метасистема освоения профессиональной сферы. Результаты опубликованы и внедрены в системе профтехобразования в форме книги, изданной по заказу АПН СССР совместно с Госпрофобром СССР. Результаты опубликованы и внедрены в форме книги: Барболин М.П. Методологические основы развивающего обучения – М.: АПН СССР, изд. «Высшая школа», 1991 – 232 с.

4. Колледжи, лицеи и др. учебные заведения переведенные на основе разработанных по авторской концепции в статус экспериментальных площадок, аттестованы.

5. Экспериментально проверена в 1992 г. в Красносельском районе системная модель психологической службы и затем с 1994 г. и по настоящее время по этой модели была организована психологическая служба во всех районах г. С.-Петербурга. Под руководством автора совместно с Комитетом (предс. Ком. Б. Исправников) по образованию г. С.-Петербурга, Выборгского (зав. отд. обр. В. Криличевский) и Зеленогорского районов разработана и использована в работе концепция развития системы образования в г. Санкт-Петербург, Выборгского и Зеленогорского районов С.-Петербурга (1991–1993 гг.). (См. Барболин М. П. Методология развития и образования человека – СПб.: ИД «Петрополис», 2005 – 398 с.)

6. Разработан и внедрен учебный план для подготовки на базе высшего образования учебный план в ЛГОУ им А. С. Пушкина для

подготовки управленческих кадров, ключевым курсом которого явился 72 часовой методологический курс «Теоретические основы непрерывного образования», читавшийся автором также на 4-х курсах того же университета. Внедрение осуществляется в форме монографий и пособий: Барболин М. П. Методология развития и образования человека. – СПб.: ИД «Петрополис», 2005 – 398 с.; Барболин М. П., Барболин В. М. Введение в общую методологию – СПб.: ИД «Петрополис», 2004, 2006 – 128 с.; Барболин М.П., Барболин В.М. Основы общей методологии – СПб.: ИД «Петрополис», 2006 – 240 с.

7. Концепция «Социализация личности как фактор устойчивого общественного развития в новых социально-экономических условиях России на рубеже XX-XXI веков» в форме учебного пособия для курсов повышения квалификации внедрена в системе Северо-Западной Академии госслужбы при Президенте РФ и ее филиалах. (Барболин М. П., Приятелев В. В., Смирнов Социализация личности как фактор устойчивого общественного развития в новых социально-экономических условиях России на рубеже XX–XXI веков – СПб.: ИД «Петрополис», 2005 – 148 с.)

8. Метасистема единой корпоративной системы социализации, социально-трудовой адаптации детей, подростков и молодежи и подготовки кадрового потенциала одобрена ЗАГС Лен.области, Администрацией представителя Президента в Северо-Западном округе, Администрациями Кировского, Волховского районов Лен области, Администрацией Красногвардейского и других районов С.Петербурга, Комитетом по образованию и в соответствии с Договором (подписанным между Комитетом и Северо-Западной Академией госслужбы № от ) внедряется и опубликована в кн. Барболин М. П. Социализация личности//Научный ред. проф. В. Т. Пуляев – СПб.: ИД «Петрополис», 2006 – 374 с.

9. В системе неформального образования разработано более 13 авторских программ, по которым работают с населением их авторы.

10. В системе повышения квалификации Северо-Западной академии государственной службы при Президенте РФ читаются автором курсы «Методологическое понимание проблем устойчивого развития Человека, Общества и Природы», «Методологические и психолого-педагогические основы безопасности человека и общества».

### **Результаты внедрения:**

Модель пространства образовательного учреждения внедрена в учебных заведениях г. Санкт-Петербурга: училища №№ 3, 22, 33, 28, 64, 128 и др. школы 30, 45, 164, 384, 590 и др. Сначала по решению Экспертного Совета Комитета по образованию Санкт-Петербурга им присваивался статус экспериментальной площадки, а затем были переведены в статус государственных образовательных учреждений: лицеев, гимназий, технических лицеев, колледжей с государственной аккредитацией (1990–1994 гг.).

Метасистемы освоения предметной области в форме программ по вузовским учебным предметам внедрялись в Вологодском педагогическом институте, Вологодском городском и областном институтах усовершенствования учителей (1974–1981 гг.).

Модель организации единого жизненного пространства района внедрялась в двух районах и в городе. В г. Зеленогорск и г. Сестрорецк разработаны и внедрены программы развития образования районов. Для г. Санкт-Петербург разработана в 1992 г. программа развития системы образования.

Методологическая модель нравственного воспитания творческого развития внедрена в системе (51 профессионально-техническое училище) профессионально-технического образования Ленинградской области, когда автор (1998–2000 гг.) возглавлял Центр культуры и технического творчества Комитета по образованию Ленинградской области.

Методологические модели объектных областей в форме программ курсов по методологии взаимосвязи общего и профессионального образования внедрялись в институтах усовершенствования г. Йошкар-Олы, г. Казани, Пермском университете (1981–1987 гг.).

Методологические модели непрерывного развития и образования человека в форме программ курсов внедрены в Ленинградском областном университете им. А. С. Пушкина на основных потоках и на факультете управления второго высшего образования (2000–2003 гг.). Этот курс читается и в настоящее время.

Методологическая модель единой организации жизни Человека, Общества и Природы в форме курса общей методологии внедрена на факультете повышения квалификации Северо-Западной академии государственной службы при Президенте РФ (2005–2007 гг.).

Методологическая модель единого пространства психологической службы, предложенная автором внедрена в г. Санкт-Петербурге.

В Красносельском районе г. Санкт-Петербурга в 1992 г. автором была впервые предложена и внедрена организационно-генетическая модель психологической службы района на основе районных психологических центров, функционирующих при районных отделах народного образования. А с 1994 года по этой модели работают все районы г. Санкт-Петербурга. На основе этой модели защищена кандидатская (А. Каменский) и докторская (Ю. Гагин) диссертации по акмеологии.

В настоящее время по предложенной автором модели психологической службы работает вся система образования г. С.-Петербурга. В Кичменско-Городецком районе Вологодской области во всех школах внедряется методологическая модель образования взрослых, авторская методологическая модель развивающего обучения, методологическая модель социализации личности.

Результаты исследований использовались в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование», осуществляемого совместно с РГПУ им. А. И. Герцена в 2008 г., в котором автор принимал участие (См. Образование человека в поликультурном обществе : междисциплинарное исследование: Монография / Под общ. ред. проф. Л. Н. Бережновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 451 с.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ (ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ)

В результате исследования построена двухуровневая система исследования образования на протяжении жизни: методологический уровень – уровень целостной системы образования и уровень учебного процесса.

### Методологический уровень – уровень целостной системы образования

Обобщая изложенное, можно утверждать, что посредством *генетического синтеза* построена ориентированная на целостное развитие человека методологическая модель образования взрослых, включающая:

**I. Мироззренческую систему, компонентами которой являются:**

- 1) новая пространственно-процессуальная мироззренческая парадигма;
- 2) законы развития единой организации жизни Человека, Общества и Природы;
- 3) фундаментальные и нравственные законы единой организации жизни;
- 4) логика онтоантросоциогенеза;
- 5) система способов учебно-познавательной деятельности (предметной деятельности, мышления, познания);
- 6) система способов развития (узловой меры жизни посредством разума) Человека, Общества и Природы (философии, идеологии, методологии);
- 7) система предметно-преобразующих способов деятельности (созидания, общения, организации) и, **входящую в мироззренческую.**

**II. Содержательную систему единого образовательного пространства, являющаяся генетическим-генерирующим ядром пространства жизнедеятельности, характеризующуюся:**

- 1) *логически упорядоченной системой* разнокачественных образовательных пространств социального развития и социального становления личности, построенной на основе законов единой организации жизни Человека, Общества и Природы (в частности, законов подобия, гармонии и Золотого сечения) (См. гл.3);

2) *использованием технологий* самоосмысления и самопознания процессов жизнедеятельности внутреннего мира с использованием иерархически упорядоченной структуры внутреннего мира человека (См. гл 1 и Гл. 2, п. 7);

3) *наличием в качестве основы* системообразующих (генетических-генерирующих) способов (прогнозирования посредством разума, созидания, общения, организации и создания целостных органических систем – организмов), жизнедеятельности (см. настоящую гл. п. 7), являющихся ген-ядром развития опыта;

4) *процессом* формирования базовых качеств деятельности личности (характеризующих деятельность и поведение – нравственных качеств) (См. гл. 2);

5) *регулятивной* системой базовых законов развития метасистемы образования;

6) *наличием в качестве доминанты процесса* онтоантросоциогенеза и в качестве *детерминанты* – системы фундаментальных и нравственных законов единой организации жизни Человека, Общества, Природы (см. гл. 1, п. 3);

7) *наличием механизма оборачивания* и развития жизненного индивидуального и общественно-исторического опыта в *форме* философского, идеологического, методологического энергоинформационного осмысления, осознания и прогнозирования (См. гл. 2), наличием непрерывно развивающегося образовательного процесса в форме развивающихся жизненных пространств, ориентированных на **системное органически целостное развитие человека.**

**III. Организационно-педагогическую систему, являющуюся генерирующим ядром развития человека, характеризующуюся:**

1) наличием единой организационно-генетической структуры образовательных пространств;

2) единством фундаментальных и нравственных законов организации жизни в системе развивающихся образовательных пространств;

3) непрерывностью развития образовательных пространств на протяжении жизни.

### **Технологический уровень – уровень учебного процесса**

Проведенное исследование подтвердило актуальность разработки теоретических основ технологии развивающего обучения. Многие



недостатки в практике обучения, в разработке общеметодических и частнометодических вопросов, в создании учебников связаны с тем, что на уровне теории методики до сих пор оставался нерешенным целый ряд вопросов стратегического характера, связанных с выявлением методологических основ построения целостной технологии развивающего обучения, основных направлений изменения и развития ведущих составляющих **единой технологии обучения, выступающей в качестве метасистемы построения конкретных методик обучения, образующих единую методическую систему образовательного процесса.** Используемый до сих пор в дидактике и методике деятельностный подход не позволял осуществить интеграцию всех компонентов процесса обучения в единое целое. Выделение способа деятельности как клеточки учебного процесса и системообразующего элемента методики развивающего обучения позволило установить взаимосвязи между компонентами методической системы. А раскрытие структуры учебного познания явилось основой определения генеральных направлений развития компонентов методической системы. Полученные результаты исследования можно представить в виде следующих уровней научного знания.

**Частнометодологический уровень,** включающий идеи концептуального характера, объяснение закономерностей и принципов построения технологии развивающего обучения.

1. Выдвинута и обоснована **оригинальная концепция предметно-деятельностного подхода в обучении,** представляющая собой способ целостного и динамического изучения и построения процесса развивающего обучения предмету в условиях профессиональной школы, применение которой позволило вскрыть состав, структуру и закономерности формирования познавательной деятельности, разработать систему приемов и способов познавательной деятельности, построить динамическую технологическую модель развивающего обучения, предложить методику управления познавательной деятельностью учащихся с использованием дидактических методов в условиях современного урока.

2. **Вскрыта коренная закономерность обучения – обусловленность эффективности учебного процесса в целом и процесса формирования знаний, умений и навыков характером способов познавательной деятельности.** Способ учебно-познавательной деятельности включает в себя основные противоречия процесса обучения: внешнего и внутреннего, логического и психологического.

Поэтому он образует ядро и основное содержание педагогической ситуации в процессе обучения. В то же время способ познавательной деятельности может рассматриваться как основная клеточка процесса обучения предмету и как основа его развития, поскольку он аккумулирует в себе содержание всех составляющих учебного процесса.

3. Выявлена **методологическая основа, позволяющая построить целостную структуру учебного познания** в условиях взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся и позволяющая установить основные направления развития учебного процесса как целого и основных его составляющих: целей, содержания, методов учения, методов преподавания, средств и форм организации учебно-познавательной деятельности.

4. **Выявлены и обоснованы принципы организации учебно-познавательной деятельности:** принцип целеполагания, указывающий на необходимость постановки цели, определяющий направления познавательной деятельности; принцип первичности и определяющей роли математического содержания и его особенностей в обучении конкретному предмету; принцип ступенчатости при обеспечении усвоения содержания познавательной деятельности; принцип многоуровневой цикличности; принцип материализации процесса и результатов познавательной деятельности; принцип свертывания и обобщения способов познавательной деятельности; принцип сочетания взаимно дополняющих форм познания; принцип единства логической структуры способов познавательной деятельности независимо от учебного предмета; принцип циклической взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон познавательной деятельности.

**Теоретический уровень,** связанный с раскрытием, объяснением и обоснованием состава и структуры понятий и категорий учебного процесса и методик предметного обучения.

1. Раскрыта **сущность процессов интеграции и дифференциации общеобразовательных и профессионально-технических знаний.** Показано, что это две стороны единого процесса диалектического синтеза различных видов знаний. Основным дидактическим средством этого синтеза являются способы учебно-познавательной деятельности.

2. Построена **модель учебного познания,** раскрывающая логическую и психологическую структуру учебного познания в процессе формирования математических знаний.

3. На основе модели учебного познания **объяснена логика развития знаний, приемов и способов познавательной деятельности**, которая характеризуется многоуровневой цикличностью, являющейся отражением законов диалектики в структуре учебного познания. **Определены состав и структура системы приемов и способов познавательной деятельности.**

4. Построена **обобщенная модель способа познавательной деятельности**, сочетающая в себе внешнее и внутреннее, логическое и психологическое. На основе этой модели построены все виды приемов и способов познавательной деятельности, применяемые в процессе формирования математических знаний и в процессе синтеза математических и профессионально-технических знаний.

5. Раскрыта **технологическая структура учебного процесса и построена** технологическая модель. Показано, что в условиях бинарной деятельности преподавателя и учащихся ядром методической системы учебного предмета является содержание, а системообразующим фактором служат способы познавательной деятельности. Содержание методической системы определяет внутреннее содержание способов познавательной деятельности. **Сущность технологии развивающего обучения** предмету есть не что иное, как отражение содержания и закономерностей изменения компонентов методической системы в способах познавательной деятельности.

6. Исходя из сущности методики развивающего обучения, раскрыто **содержание и закономерности развития компонентов технологической системы**. Содержание и направления развития целей, содержания, методов учения, средств и форм познавательной деятельности определяются содержанием и структурой учебного познания и подчиняются принципам организации познавательной деятельности.

**Прикладной уровень**, включающий знания об элементах познавательной деятельности, о методике их формирования в конкретных условиях и на конкретном содержании, об управлении развитием учебного познания.

1. Выделены характеристические **признаки познавательной задачи**, позволяющие отличать ее от других видов учебных задач. Дана классификация познавательных задач с позиций профессиональной подготовки в условиях целостной структуры учебного познания. Выделены признаки, позволяющие определять конкретные

виды задач: математические, политехнические, профполитехнические, профессиональные, производственные.

2. Дано новое с позиций деятельностного подхода **определение понятия «метод учения».**

3. С позиций целостности процесса обучения предмету предложено **определение понятия «методика обучения математике».**

4. Показана **связь содержательной и процессуальной сторон познавательной деятельности в процессе формирования системы математических знаний.** Раскрыта структура познавательной деятельности в процессе формирования отдельных элементов этой системы: математических понятий, математических методов, способов решения задач. Определены методические приемы, обеспечивающие их усвоение.

5. **Описана система знаний учащихся об элементах математической теории:** математических понятиях, математических методах, математических задачах и соответствующих им элементах научного познания.

6. Построенная **методическая система соотнесена с дидактической системой методов обучения** через зависимость выбора методов от характера способов познавательной деятельности и уровня их усвоения учащимися.

7. Построенная **методическая система соотнесена со структурой современного урока.** Показано, что внутреннее содержание структуры последнего образуют способы познавательной деятельности, они определяют характер всех остальных подструктур урока и могут использоваться в качестве средства конструирования всех его элементов.

Таким образом, результатом проведенного исследования явилось открытие **нового направления в методологии образования и технологии обучения,** связанное с изучением и моделированием целостного учебного процесса, включающего все основные компоненты учебного предмета.

В полном объеме описание технологии представлено в трех монографиях автора: Барболин М. П. Формирование познавательной деятельности на уроках математики в средних профтехучилищах / НИИ ПТП АПН СССР / Деп. в ВНИИ профтехобразования, Ленинград, 1984. № 59. – 167 с. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 232 с.; Барболин М. П. Методология развития и образования человека. – СПб.: ИД

«Петрополис», 1995. – 398 с.; Барболин М. П. Методология развития и образования человека. Издание второе. – СПб.: Издательский Дом «Петрополис», Изд-во ГНУ РАО, 2008. – 398 с.

## Социальный уровень

Социализация в условиях разумно организуемого общества не может рассматриваться как стихийный процесс. Она должна быть организованной и управляемой. А это означает, что должна существовать (в сознании организаторов) модель, в рамках которой должен осуществляться управляемый процесс социализации личности. От того, какой будет мировоззренческий идеал, такова будет социализация и ее результаты.

1. В качестве фундамента построения теоретической модели социализации предложена *новая мировоззренческая парадигма*, рассматривающая Мир как пространство процессов, базовыми понятиями которой являются понятие «отношения» и «организации» как совокупности отношений, являющиеся одновременно исходными (основными) понятиями организационно-организмической теоретической модели единой организации жизни Человека, Общества и Природы, основанной на взаимно-попарном соответствии процессов (генетический, биоэнергетический, биохимический, биологический, физиологический, психический, психологический) пространства внутреннего мира человека, процессов (политический, идеологический, науки, образования, искусства, культуры, воспроизводства) пространства жизни общества и процессов (генетический, энергетический, химический, биологический, физический, климатический, погодный) пространства жизни Природы.

2. Построена теоретическая модель единой организации жизни Природы, Человека и Общества в форме образующих неделимую органи(зми)ческую целостность системы фундаментальных (материи, энергии, меры, строя (включающего подобие, Золотое сечение и Золотую пропорцию, гармонию), размеров, информации, явления) и нравственных (нравственности, совести, памяти, настроения (включающего мысль, смысл, ум), воображения, воли, характера) категорий и законов, которая посредством введения для категорий и законов характеристик «сохранения», «устойчивости» (устойчивого единства сохранения и изменения), «изменения» превращается в «*модель устойчивой организации жизни*». Данная модель образует методологический

фундамент построения теоретической модели социализации личности.

3. В рамках модели устойчивой единой организации жизни Человека, Общества и Природы раскрыта структура эволюционного развития человека как процесса онто(природы)- антро(человека)- социо(общества)-генеза человека: *человек генетический, человек антропогенный, человек сознательный, человек разумный, человек созидающий, человек общественный, человек органичный*, которые могут рассматриваться как **социальные типы личности**. Выявлены ключевые законы единой организации жизни: закон организации (единого) жизненного пространства – онтоантросоциогенеза, закон организации (единого) жизненного процесса – **закон оборачивания жизни**, сущностным ядром которого является смена ролей фундаментальных и нравственных законов, когда с достижением уровня человека разумного ведущими становятся законы нравственности.

4. В основу теоретической модели социализации личности, построенной в соответствии с законом повторения филогенеза в онтогенезе воспроизводства онтоантросоциогенетического цикла развития в новых жизненных пространствах, положена система понятий, характеризующих организационные (организационно-генетические) основы жизни Человека на Земле: *методология социализации личности, генетическая система координат, генетическая организация жизни общества, система координат, генокод, образ жизни, жизненный процесс человека, личность, фундамент органической целостности, фундамент технологии устойчивого социального развития и саморазвития личности, образование, человек-личность, стратегия образования и социального развития личности*.

5. Определена совокупность системологических оснований построения организационной модели социализации личности, обеспечивающих (оснований) эволюцию организации жизни человека и организации жизни общества в единый общественный организм. В качестве ключевого – генетического (системообразующего) понятия теоретической модели социализации личности берется понятие *образа как абстракции, отражающей одновременно состояние внутреннего мира человека (в частности, сознания), внешней среды и выступающего в качестве связующего звена между ними*. Выявленными детерминантами бинарного (личность-общество) эволюционного процесса становления единого общественного организма служат: онтоантросоциогенетические аттракторы, фундаментальные и нравст-

венные законы, **базовые принципы** (корневой связи, непрерывности, органической целостности), требования принципов, идеальный образ (построенный по правилам системногенетической организации), образ жизни (социального воспроизводства).

С учетом такого рода детерминаций определены методологические основания (принципы эквифинальности, закон необходимого разнообразия, закон потенциальной эффективности моделей социализации, механизмы самоорганизации, включения личности в единый общественный организм на основе фундаментальных и нравственных законов, в частности, с учетом закона меры – закона перехода количества в качество) взаимодействия личности и общества как сложных социальных систем.

6. В соответствии с базовыми принципами с использованием ключевого понятия «образ жизни» (личности и общества), реализующего принцип корневой связи и принцип целостности, и с использованием понятия «смысл жизни» выявляются социальные и национальные ориентиры (национальная безопасность, национальные интересы, национальное самосознание, устойчивое развитие) формирования **непрерывно развивающегося социального образа личности**, которые представляют собой (внешние, объективные) **требования** реализации принципов.

7. В соответствии с законами, принципами и требованиями определена содержательная основа процесса социализации, включающая общественно-исторический, духовно-нравственный и созидательный опыт прошлого, современное (существующее) культурное наследие, организованная коллективная деятельность. Определены *сущность, состав и структура организованного процесса социализации личности*, где сущность представляется как реализация фундаментальных и нравственных законов в организации отношений личности и общества, содержание – есть совокупность отношений (связей и взаимодействий) человека, общества и природы (принимающих участие в воплощении сущности), структура – иерархически упорядоченная в соответствии со ступенями (человек генетический, человек антропогенный, человек сознательный и т. д.) онтоантросоциогенеза человека **совокупность жизненных пространств социализации** (обучение, воспитание, самоидентификация, профессиональная подготовка, социально-трудовая адаптация, профессиональное становление, социальная идентификация), которые соотнесены с пространствами-процессами жизни общества (политика, идеология, наука,

образование, искусство, культура, социальное воспроизводство) и выступают в качестве *самостоятельных подпространств жизни общества, обладающих той же структурой, что и общество в целом.*

8. В соответствии с требованием формирования органически целостного образа жизни личности и общества, с законом оборачивания жизни и базовыми принципами показано, что 1) основное содержание процесса социализации личности должно отвечать *требованию единства* целей, потребностей и ценностей личности и общества; 2) в качестве *фундамента* социализации должны выступать духовно нравственная национальная культура и лишь затем осуществляться социализация средствами материальной культуры; 3) ядром содержания должны служить национально обусловленные исторически сложившиеся нравы, традиции, обычаи; 4) при этом *идеологическим* стержнем (организмическим – гармонизирующим, системообразующим, интегрирующим и синтезирующим фактором) должен выступать *принцип целостного единства многообразного* в единстве с фундаментальными и нравственными общечеловеческими ценностями.

9. В условиях построенной теоретической модели определены специфические особенности формирования характерных для современности **социальных типов личности**: человека разумного, человека созидającego, человека общественного, человека органичного. Применительно к каждому типу выявлены характерные черты, указаны генетические-генерирующие ядра и аттракторы социального развития, раскрыта общая логика их формирования.

10. Раскрыты методологические основы технологии, внутренние и внешние механизмы организации процесса социализации. Показано, что фундаментальными детерминирующими факторами, обеспечивающими формирование личности и общества как единого организма являются присущие личности и обществу качества нравственности, совести, памяти, настроения, воображения, воли, характера, которые представляют собой свод внутренних (субъективных для личности и общества) *требований* реализации базовых принципов, а, выступая в качестве соответствующих категорий и законов, обозначенные феномены служат одновременно методологическим фундаментом построения технологии социализации личности, в частности, циклически повторяющегося технологического «Алгоритма 7 “О”» (включающего 7 шагов: ощути, осмысли, осознай, озвучь, опосредуй, определь, объективируй) – системы (реализующих требования) *правил* включения личности в социальные отношения, результатом кото-



рого служит последовательно циклически развивающаяся последовательность проявлений: генетического потенциала, потребностей, смысла жизни, поступков, поведения, стиля жизни, образа жизни.

11. В *рамках моделей устойчивости* предложена **методология управления процессом социализации** личности в новых социально-экономических условиях, основанная на математической теории ветвей и границ, имеющей «усеченный» аналог в гуманитарных дисциплинах в форме теории эволюционных запретов, где в качестве главных *доминант* (и идеологического стержня) выступают 1) генетический и родовой опыт личности, исторический опыт народа, базирующийся на национальных особенностях, нравах, традициях, обычаях, национальной культуре; а в качестве ограничений, обеспечивающих *сохранение меры жизни* выступают *общественные нормы*, гарантирующие 1) соблюдение национальных интересов, 2) обеспечение национальной безопасности, 3) обеспечение общественной и личной безопасности.

12. С учетом всех компонентов (категорий, законов, принципов, требований, правил) теоретического аппарата (модели социализации личности) форме целостного непрерывного процесса и в форме последовательности жизненных пространств социализации личности (пространство семьи как генетического генерирующего ядра, обучения, воспитания, самоидентификации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации и т. д.) дано описание органически целостного непрерывно развивающегося и повторяющегося на протяжении всей жизни структурно-логическое описание пространства социализации личности.

13. В качестве заключительного звена построена **синтетическая модель пространства социализации как единого пространства жизни Человека, Общества и Природы**, в состав которой входят два звена:

– модель, представляющая образ онтоантросоциогенетического (в рамках единой организации, в частности, взаимодействия Человека, Общества и Природы) развития личности, раскрывающая структуру и логику пространства и процесса онтоантросоциогенетического развития личности и формирования социальных типов личности;

– модель, представляющая **образ пространства социализации личности как единой органической целостности**, раскрывающая структуру и логику пространства и процесса социализации и формирования социальных типов личности, включающая типы социальной

личности, фундаментальные законы (материального мира), процессы внутреннего мира человека, законы нравственной организации жизни человека, модели формирования личности, нравственные законы жизни общества, модели (материальных) основ (процессов жизни общества), фундаментальные законы общественной жизни, модели духовно-нравственных основ (процессов) общественной жизни.

В качестве *описания системообразующих характеристических сущностей* синтетической модели социализации личности как пространства социальной жизни сформулированы три закона устойчивого социального развития и формирования гражданского общества в современных социально-экономических условиях: закон опережающего развития нравственного сознания и самосознания, закон опережающего развития нравственного сознания и самосознания общества, закон опережающего воспроизводства природы (природных ресурсов).

Предложена концепция измерения эффективности процесса и результата социализации личности, главным критерием в которой является степень тождества образа жизни личности и образа жизни общества.

14. Разработана **прикладная модель-проект** социализации, включающая ликвидацию и профилактику детской безнадзорности, ключевым звеном которой являются общественные организации (сознание, мнение), а основой – непрерывное трудовое воспитание в совокупности с обеспечением условий включения личности в экономическую сферу жизни общества.

Создана система базовых концептуальных моделей инновационного развития образования: пространства семейного воспитания, инновационного поведения человека, инновационного развития системы образования, построения единой теории инновационного развития образования.

Представленные результаты исследований изложены в книгах: Барболин М. П. Социализация личности. Монография. // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: ИД «Петрополис», 2006. – 372 с. и Барболин М. П. Социализация личности: методология, теория, практика. Монография. Второе издание. Испр. и доп. // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: ИД «Петрополис», 2008 – 372 с.

## БИБЛИОГРАФИЯ

Абдульханова-Славская В. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1999. – 209 с.

Алексашина И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования (Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем). Монография. – СПб. 1997. – 153 с.

Абельс Х. Проблема социального порядка в социологии Т. Парсонса // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. Под ред. А. О. Бороноева – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 100–116.

Азизходжаева Н. Н. Основной понятийный аппарат инновационной деятельности в системе непрерывного образования // Образование через всю жизнь: Становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества. – СПб.: Петрополис, 2004. – С. 11–16.

Акперов И. Г. Прогнозирование потребности в специалистах и управление региональной системой образования. – М.: Высшая школа, 1998. – 306 с.

Алешина Т. Н., Барболин М. П. Резервы совершенствования математической подготовки в средних ПТУ // Сб. науч. тр. Актуальные вопросы совершенствования школьного математического образования: М.: Мин. просв. РСФСР НИИ школ, 1988. – С. 100–112.

Ананьев Б. Г. Вклад советской психологической науки в теорию ощущений // Вопросы психологии. 1958. № 1.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. – 339 с.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977. – 384 с.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

Ананьев Б. Г. Теория ощущений. – М.: ЛГУ, 1961. – 456 с.

Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 256 с.

Анохин П. К. Проблема центра и периферии. – Горький, 1935.

Анохин П. К. Системный механизм высшей нервной деятельности. Избранные труды. – М.: Наука, 1979. – 454 с.

Антология мировой философии. В четырех томах. Т. 1. Ч. 1. – М., 1969.

Антонов В. И. Символизация как социокультурный феномен // Проблемы теоретической социологии. Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 233–250.

«Аргументы и факты», 24 (609), июль 1992г., с. 2.

Афанасенко И. Д. Нравственные начала – неотъемлемая составляющая непрерывного образования: Сб. Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования. / Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Файндер, 2002. – С. 130–134.

Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 368 с.

Базилевич Л. А. Моделирование организационных структур. – ЛГУ, 1978. – 160 с.

Байтурганов Х. Н., Захаров С. Х., Захарова Н. И. Основы теории единого информационного поля. Вып. 1. – СПб., 1998. – 70 с.

Барболин М. П. Волков В. А. О программе факультативного курса для средней школы «Элементы теории графов и сетевого планирования»/ Факультативные курсы по математике. – Мин.просв. РСФСР, ВГПИ – Вологда, 1973. – С. 45–51.

Барболин М. П. и др. Факультативные курсы по математике. – Мин.просв. РСФСР, ВГПИ – Вологда, 1973. – 88 с.

Барболин М. П. Головоломки и графы. – ж. «Квант». – М., 1975, № 2.

Барболин М. П. Об изложении элементов исследования операций в педагогических институтах // XXVIII Герценовские чтения. Математика. Научные доклады. – Л., 1975.

Барболин М. П. Вопросы исследования операций в педвузе и в школе // Проблемы подготовки учителя математики в пединститутах. – М.: МГЗПИ, 1975. – С. 37–41.

Барболин М. П. О подготовке студентов к ведению факультативных курсов по прикладной математике // Сб. Проблемы комплексного подхода к воспитанию и профессиональной подготовке будущих учителей. – Мин.просв. РСФСР, Вологда, 1977. – С. 31–37

Барболин М. П. Элементы прикладной математики (графы и экстремальные задачи на графах) на факультативных занятиях в старших классах средней школы. Автреф. дисс.... к.п.н. – Ленинград, 1976 – 14 с.

Барболин М. П., Губа С. Г. Как подготовиться к вступительным экзаменам по математике. – Мин.просв. РСФСР, Вологда, 1978. – 47 с.

Барболин М. П. Губа С. Г. Школа будущего учителя. – Мин.просв. РСФСР, Вологда, 1978. – 68 с.

Барболин М.П. О решении нестандартных задач. // Всесоюзный сборник «Подготовка студентов педагогических институтов к внеурочной работе по математике». – Мин.просв. РСФСР, Вологда, ВГПИ. – С. 79–87.

Барболин М. П. Шибаева А. А. К проблеме педагогической профориентации // Сб. Проблемы совершенствования учебно-воспитательной работы на подготовительном отделении (Материалы Всесоюзной конф.) – Сыктывкар, 1980. – С. 70–73

Барболин М. П. О системном подходе к вопросам общей методики преподавания математики // Проблемы улучшения качества подготовки и идейно-политического воспитания студентов. Тезисы докладов научно-методической конференции. – Мин.просв. РСФСР, Вологда, ВГПИ, 1980. – С. 68–69.

Барболин М. П. Судаков Г. В. Лихачева Л. Н. Тебе, абитуриент (в помощь поступающим в институт). – Вологда, ВГПИ, 1980. – 28 с.

Барболин М. П. Познавательные модели в обучении школьников // I городская научно-техническая конференция молодых ученых и специалистов. – Вологда, 1981.

Барболин М. П., Курнина И. В. К методике изучения элементов математической экономики в средней школе // I городская научно-техническая конференция молодых ученых и специалистов. – Вологда, 1981.

Барболин М. П. Элементы прикладной математики на факультативных занятиях: Метод. рекомендации. – Вологда, 1981. – 33 с.

Барболин М. П. Задачи как средство повышения теоретических знаний учащихся // Межвузовский сборник научных трудов. «Задачи как цель и средство обучения математике учащихся средней школы». – Ленинград, ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1981. – С. 60–69.

Барболин М. П., Халиуллин И. А. Пути активизации воспитания учащихся на уроках производственного обучения // Сб. докладов Воспитательная работа мастера среднего профтехучилища в процессе производственного обучения. – Пенза, 1985. – С. 17–20.

Барболин М. П. О подготовке учителя математики к управлению познавательной деятельностью учащихся // Совершенствование методической подготовки учителя математики в педагогических институтах. Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции 14–16 сентября 1982 г. – Мин. Просв. СССР, Мин. Просв. Узб. ССР, Андижанский гос. пед инст., Ташкент, 1982. – С. 10–11.

Барболин М. П. Николаева Н. С. Формирование интереса к профессии средствами математики // Воспитание интереса к профессии у учащихся средних ПТУ. (Тезисы докладов Всесоюзного координационного совещания по проблемам профессионального интереса – Сентябрь 1983 г.) – Казань, 1983. – С. 29.

Барболин М. П. Формирование познавательной деятельности на уроках математики в средних профтехучилищах / НИИ ПТП АПН СССР / Деп. в ВНИИ профтехобразования, Ленинград, 1984. № 59. – 167 с.

Барболин М. П., Миннекаев Р. Р. Тригонометрик функциялар турында белемнэрне гомумилштеру // Совет мчктчбс. 1984. № 10 (Мин. просв. Тат. Казань). – С. 46–47.

Барболин М. П., Павлович Л. И. Разработка функциональных программ на основе взаимосвязи общего и профессионального образования // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. – М.: АПН СССР, 1983.

Барболин М. П., Шамсутдинов М. М. Межпредметные связи в средних ПТУ // Математика в школе. 1982. № 4.

Барболин М. П. Способы познавательной деятельности как средство построения проблемного урока математики в средних профтехучилищах. / НИИ профтехпедагогике АПН СССР/, 1984, Деп. в ВНИИ профтехобразования № 50, г. Ленинград.

Барболин М. П., Шейбут Ю. Е. Взаимосвязь теории и практики как средство развития творческого мышления учащихся // Учебная деятельность и творческое мышление. Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции по проблемам творческого мышления 26–28 сентября 1985 г. – Академия наук СССР, Общество психологов СССР, Мин. просв. РСФСР, Башк. Гос. пед. институт – УФА–Москва, 1985. – С. 153.

Барболин М. П. и др. Наблюдение и анализ урока в среднем профтехучилище. – Казань: АПН СССР, 1985. – 82 с.

Барболин М. П. Формирование общеучебных логических умений при обучении математике // Сб. Совершенствование учебно-

воспитательного процесса в средних профтехучилищах. – НИИ Профтехпедагогике АПН СССР, 1985. Деп. В ОЦНИ «Школа и педагогика», НИИ ОПП АПН СССР, Москва, № 277 – 0, 7 п.л.

Барболин М. П. Методика формирования профессионально-прикладных умений при обучении математике // Сб. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в средних профтехучилищах. – НИИ Профтехпедагогике АПН СССР, 1985. Деп. В ОЦНИ «Школа и педагогика», НИИ ОПП АПН СССР, Москва, № 277 – 13с.

Барболин М. П. Шамсутдинов М. М. Из опыта реализации межпредметных связей в средних ПТУ // Отчет о выполнении государственного задания Госкомитета по науке и технике СССР по теме: «Теоретические основы взаимосвязи общего и профессионального образования» от 1983 г. – НИИ профтехпедагогике АПН СССР, Казань–Москва, 1985 – 17 с.

Барболин М. П. Отбор и структурирование содержания обучения математике // Отчет о выполнении государственного задания Госкомитета по науке и технике СССР по теме: «Теоретические основы взаимосвязи общего и профессионального образования» от 1983 г. – НИИ Профтехпедагогике АПН СССР, Казань–Москва, 1985 – 0,5 п.л.

Барболин М. П., Карташов В. В. Межпредметные связи математики и дисциплин профтехцикла // Отчет о выполнении государственного задания Госкомитета по науке и технике СССР по теме: «Теоретические основы взаимосвязи общего и профессионального образования» от 1983 г. – НИИ профтехпедагогике АПН СССР, Казань–Москва, 1985 – 17 с.

Барболин М. П. Миннекаев Р. Р. К проблеме взаимосвязи познавательных и профессиональных интересов в обучении математике в средних ПТУ // Тезисы межведомственной научно-практической конференции «Человеческий фактор. Профессиональная подготовка в эпоху научно-технической революции – Мин. гражд. авиации, АПН СССР и др. – Кировоград, 1985 – С. 36.

Барболин М. П. Способы познавательной деятельности как средство формирования умений применять математические знания в условиях проблемного обучения математике // Тезисы межведомственной научно-практической конференции «Человеческий фактор. Профессиональная подготовка в эпоху научно-технической революции – Мин. гражд. авиации, АПН СССР и др. – Кировоград, 1985 – С. 37–38.

Барболин М. П. Целостный подход к отбору и структурированию содержания обучения в средних профтехучилищах // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции 8–11 октября 1986 г. – Мин. просв. СССР, Мин. просв. РСФСР, Волг. пед. инст., Волгоград, 1986 – С. 29–30.

Барболин М. П., Павлович Л. И. Системная реализация специфических принципов профессиональной подготовки // В кн. Махмутов М. И., Шакирзянов Р. А. Межпредметные связи в профессиональной школе. М.: Высшая школа, 1987 – С. 87–98.

Барболин М. П. Индивидуализация учебной деятельности учащихся при обучении математике // Индивидуализация обучения учащихся профтехучилищ. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 29–37.

Барболин М. П. Целостный подход к разработке целей образования в профессиональной школе на этапе ускорения НТП // Тезисы докладов научно-практической конференции «Проблемы подготовки специалистов на этапе ускорения научно-технического прогресса». Ч. 1 – АПН СССР, Мин. гражд. авиации, – Кировоград, 1989. – С. 47–48.

Барболин М. П. О теоретико-методологических основаниях формирования социальной направленности специалиста // Формирование социальной направленности специалиста высокой квалификации (методические рекомендации). – Казань, 1989. – С. 15–18.

Барболин М. П. Номологические основания взаимосвязи и методики профтехподготовки // Проблемы взаимосвязи дидактической и методической систем профессиональной подготовки квалифицированных рабочих. / Сб. научн. трудов Л. Гос. Комитет СССР по Народному образованию ВНИИ профтехобразования. Ленинград, 1990. – С. 17–26.

Барболин М. П., Зайченко Т. Г. Моделирование системы целей в дидактике и методике профессионально-технической подготовки // Проблемы взаимосвязи дидактической и методической систем профессиональной подготовки квалифицированных рабочих. / Сб. научн. трудов Л. Гос. Комитет СССР по Народному образованию ВНИИ профтехобразования. Ленинград, 1990. – С. 46–53.

Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. Монография. – М.: АПН СССР, изд. «Высшая школа», 1991. – 232 с.



Барболин М. П. Современная концепция развивающего обучения. – СПб., 1997. – 20 с.

Барболин М. П. Концепция образования человека в XXI веке. – СПб.: Изд. МАИ, 1999. – 90 с.

Барболин М. П., Горохов А. А. Конкурсы профмастерства / ж. Професионал, № 5, М., 2000. – С. 32.

Барболин М. П. Изменение мышления – первый шаг к непрерывному образованию. В сб. У Царскосельские чтения, Международная научно-практическая конференция, Материалы конференции, т. II, СПб.: ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2000. – С. 9–13.

Барболин М. П. Нравы традиции, обычаи – фундамент устойчивого развития общества. / Сб. «Традиции и обычаи народов России и Беларуси», Международная научно-практическая конференция, Доклады и сообщения, т. 1, Минск АНО «ГЦРОС», 2001. – С. 55–56.

Барболин М. П. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание в системе деятельности народных домов. – Тезисы докладов. Всероссийская научно-практическая конференция «Народные дома как общественный институт формирования гражданского общества в России XXI века» (2 июня 2001 года, С.-Петербург) – СПб., 2001. – С. 20–21.

Барболин М. П. Социальная среда муниципального образования как условие формирования поведенческой культуры молодежи // Культура горожан как составляющая культуры Санкт-Петербурга / Вторая научно-практическая конференция (15 ноября 2001 года). Материалы докладов, сообщений и круглых столов под ред. Н. А. Лобанова – СПб, 2002. – С. 66–67.

Барболин М. П. Изменение содержания образования – второй шаг к непрерывному образованию. / УИ Царско-сельские чтения. Международная научно-практическая конференция, Материалы конференции, т. II – СПб., 2002. – С. 76–78.

Барболин М. П. Непрерывный процесс развития сознания в структуре жизненного цикла человека. / Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования, Международная конференция, Материалы докладов и сообщений – СПб., 2002. – С. 266–270.

Барболин М. П. и др. Непрерывное образование: краткий словарь. / Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; Предисловие Н. А. Лобанова. – СПб.: Файндер, 2002. – 42 с.

Барболин М. П. и др. Непрерывное образование: краткий словарь. 2-е изд., дополн. / Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Файндер, 2003. – 48 с.

Барболин М. П. и др. Непрерывное образование: краткий словарь. Изд. 3-е, дополн. / Составитель Н. А. Лобанов. Предисловие Н. А. Лобанова. Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Петрополис, 2003. – 56 с.

Барболин М. П. и др. Непрерывное образование: краткий словарь. Изд. 4-е, дополн. / Составитель Н. А. Лобанов. Предисловие Н. А. Лобанова. Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Петрополис, 2004. – 62 с.

Барболин М. П. и др. Непрерывное образование: краткий словарь. Изд. 5-е, дополн. / Составитель Н. А. Лобанов. Предисловие Н. А. Лобанова. Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Петрополис, 2004. – 72 с.

Барболин М. П. и др. Непрерывное образование: краткий словарь. Изд. 6-е, дополн. / Составитель Н. А. Лобанов. Предисловие Н. А. Лобанова. Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Петрополис, 2004. – 72 с.

Барболин М. П. Реализация Информационного Ритмо-Резонанса в методологии преподавания в ВУЗах и школах России // Материалы научно-практической конференции «Фундаментальные проблемы Ритмо-Резонанса», СПб.: НИИ Ритмо-Резонансных процессов, 2004. – С. 229–230.

Барболин М. П., Барболин В. М. Введение в общую методологию. – СПб.: Петрополис, 2004. – 124 с.

Барболин М. П. Духовно-нравственные основы совершенствования государственного управления в России. // Социальная ответственность государства. Коллективная монография, параграф 3.4 – СПб.: Петрополис, 2005. – С. 164–173.

Барболин М. П., Ивченко Б. П., Тургаев А. С. Проблема оценки эффективности деятельности государственных организаций. // Современное экономическое и социальное развитие: проблемы и перспективы. Ученые и специалисты Санкт-Петербурга и Ленинградской области – Петербургскому экономическому форуму 2005 года: Сб. науч. ст. – СПб.: СПбГИЭУ, 2005. – 343 с. – С. 55–59.

Барболин М. П. Приятелев В. В. Состояние и перспективы совершенствования Государственного управления в Вологодской области и в России // Актуальные проблемы государственного и муницип

ципального управления. Материалы научной конференции. – СПб.: Петрополис, 2005. – С. 74–92.

Барболин М. П., Приятелев В. В., Смирнов А. А. Социализация личности как фактор устойчивого развития в новых социально-экономических условиях. Пособие для курсов повышения квалификации / Науч. ред. Заслуженный деятель науки, проф. Б. П. Ивченко – СПб.: ИД «Петрополис», 2005. – 148 с.

Барболин М. П. Методология развития и образования человека. Монография. – СПб.: Петрополис, 2005. – 396 с.

Барболин М. П. Научно-практическая конференция «Устойчивое развитие и безопасность социально-экономических систем в современной России» /ж. Управленческое консультирование. (Научно-практический журнал Северо-Западной академии государственной службы), 2005, № 3 – С. 231–232.

Барболин М. П. Социализация личности. Монография. // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: ИД «Петрополис», 2006. – 372 с.

Барболин М. П., Ивченко Б. П. Управление в социально-экономических системах как один из аспектов решения проблем устойчивого развития // Тезисы докладов конференции «Устойчивое развитие и безопасность социально-экономических систем в современной России». – СЗАГС, 2005. – С. 10–13.

Барболин М. П., Смирнов А. А. Методологические подходы к управлению социально-экономическими системами на пути формирования гражданского общества. // Тезисы докладов конференции «Устойчивое развитие и безопасность социально-экономических систем в современной России». – СЗАГС, 2005. – С. 16–19.

Барболин М. П., Ивченко Б. П. Необходимые принципы формирования гражданского общества как единого социального организма. // Тезисы докладов конференции «Устойчивое развитие и безопасность социально-экономических систем в современной России». – СЗАГС, 2005. – С. 24–28.

Барболин М. П., Барболин В. М. Основы общей методологии. Монография. – СПб.: ИД «Петрополис», 2006. – 240 с.

Барболин М. П., Барболин В. М. Введение в общую методологию. Учебное пособие / Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Петрополис, 2006. – 128 с.

Барболин М. П. Методы исследования социальной сущности человека // ж. «Человек и образование», научно-педагогическое издание, 2007, № 3–4. – С. 55–58.

Барболин М. П., Колесов В.И. Организационно-педагогическая модель воспроизводства социальной сущности человека в условиях постпенитенциарной системы // Научный журнал «Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена (общественные и гуманитарные науки), 2007, № 9 (50). – С. 192–200.

Барболин М. П. Программа курса «Постпенитенциарное образование» (для повышения квалификации работников учреждений постпенитенциарной системы) – СПб.: «С.-Петербургская юридическая академия», 2007. – 20 с.

Барболин М. П., Колесов В. И. Концепция «Создание постпенитенциарной системы воспроизводства социального человека. Постпенитенциарная педагогика» – СПб.: ИД. «Петрополис», 2008. – 44 с.

Барболин М. П. Социально-педагогическая модель целостного развития человека в системе непрерывного образования на протяжении жизни // Научный журнал «Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена (общественные и гуманитарные науки), 2008, № 10 (57). – С. 47–55.

Барболин М. П., Подобед В. И. Метасистема развития науки образования взрослых: Концепция научных исследований ГНУ «Институт образования взрослых РАО». – СПб.: ГНУ РАО, 2008. – 68 с.

Барболин М. П. Социально-педагогическая модель пространства семейного воспитания как генетического и генерирующего ядра устойчивого развития человека и общества // Научный журнал «Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена (общественные и гуманитарные науки), 2008, № 11 (62). – С. 197–206.

Барболин М. П., Колесов В. И. Концептуальные основы построения созидательной постпенитенциарной педагогики // Научно-методический журнал «Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова Т. 14, серия «Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика», 2008, № 1. – С. 186–191.

Барболин М. П. Целостное развитие человека в системе непрерывного образования // ж. «Человек и образование», 2008, № 1. – С. 33–35.

Барболин М. П. Образование человека в поликультурном обществе: междисциплинарное исследование: Монография / Под общ. ред. проф. Л. Н. Бережновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 451 с. (в соавт. Л. Н. Бережнова, А. А. Гогоберидзе и др.) (лично п.2.1; 3.4; 5.3.1; 6.1.3).

Барболин М. П., Колесов В. И. Социально-педагогическая модель воспроизводства самосознания социальной личности в условиях постпенитенциарной системы // Вестник Санкт-Петербургского университета, Серия 12, Выпуск 2, июнь 2008 – С. 294–304.

Барболин М. П., Колесов В. И. Социально-педагогическая модель воспроизводства социальности и формирования социально-ориентированной жизненной стратегии человека в условиях постпенитенциарной системы // ж «Человек: преступление и наказание», 2009, 2 (61). – С. 180–183.

Барболин М. П. Социализация личности: методология, теория, практика. Монография. Второе издание. Испр. и доп. // Под ред. проф. В. Т. Пуляева. – СПб.: ИД «Петрополис», 2008 – 372 с.

Барболин М. П. Педагогическая модель формирования человека в новых условиях // ж «Человек и образование», 2008, № 2. – С. 10–15.

Барболин М. П. Методология развития и образования человека. Монография. Второе издание – СПб.: ИОВ РАО, ИД «Петрополис», 2008. – 398 с.

Барболин М. П. Фундаментальные основы формирования инновационного поведения человека // ж. «Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России», 2008 № 2 (38). – С. 182–189.

Барболин М. П., Колесов В. И. Полноценное пространство семейного воспитания – ключевое звено устойчивого социального развития человека и общества // ж. «Вестник Санкт-Петербургского университета», Серия 12. Вып. № 3, 2008. – С. 366–374.

Барболин М. П. Фундаментальные основы воспроизводства социальной сущности человека в условиях инклюзивного образования. // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы межд. монф.. 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена – С. 34–35.

Барболин М. П., Колесов В. И. Концептуальные основы построения системы нравственного воспитания человека в условиях общественной жизни / ж. «Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России», 2008 № 3 (39). – С. 171–178.

Барболин М. П., Барболин В. М. Методология научного исследования процесса инновационного развития теоретических и прикладных систем: метосистемный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Научный журнал. Серия «Философия» № 4 (17), 2008. – С. 91–101

Бартини Р. Л. Некоторые соотношения между физическими величинами. – ДАН СССР, 1965, № 4. – С. 861–864.

Барулин В. С. Человек и общественный мир как система // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Вып. 2 (26) – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 208–234.

Батра Р., Майерс Дж., Аакер А. Рекламный менеджмент. Пер. с англ. – 5-е изд. – М.; СПб.; К.: Вильямс, 1999. – 784 с.

Белик А. П. Социальная форма движения: сущность и явление. – М.: Наука, 1982. – 270 с.

Беллман Р. Динамическое программирование. – М.: ИЛ, 1960. – 400 с.

Белов П. Т. Философия выдающихся русских естествоиспытателей второй половины XIX и начала XX в. – М.: Мысль, 1970. – 488 с.

Беляев Д. К. Современная наука и проблема исследования человека // Вопросы философии. 1981. № 3.

Бергсон А. Собр. соч. в 4-х томах, т. 1. – М.: Московский Клуб, 1992. – 328 с.

Бердяев Н. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 178 с.

Бергсон А. Собрание сочинений. В 4-х томах. Т. 1. Опыт о непосредственных данных познания. Материя и память. – М.: Московский Клуб, 1992. – 328 с.

Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / Ред. – сост. Л. И. Новикова и И. Н. Сиземская. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 312 с.

Бережнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма науки и тенденции развития образования//Педагогика, № 1 2007.– С. 22–28.

Берже П., Помо И., Видаль К. Порядок в хаосе. О детерминистском подходе к турбулентности: Пер. с франц. – М.: Мир, 1991. – 368 с.

Бернштейн Н. А. Модели структурно-функциональной организации некоторых биологических систем. – СПб.–М., 1966.

Бернштейн Н. А. О построении движений. – М., 1947.

Берулава М. Н. Межпредметные связи общеобразовательных и специальных дисциплин на политехнической основе в сельских СПТУ: Дисс... канд. пед. наук. – Казань, 1982.

Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. – Л., 1971.

Бианки В. Л. Некоторые аспекты освоения адаптивных возможностей человека. // Экологические императивы развития России. Се-

рия: «Россия накануне XXI века». Выпуск 5. – СПб.: Петрополис, 1996. – 192 с.

Бим-Бад Б.М.О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика, № 11, 1988. – С. 38-43.

Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 112 с.

Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход. – М.: Вопросы философии. № 8, 1978.

Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.

Бозиев Р.С., Харисова Л.А. Инновационные процессы в национальном образовании // ж. Педагогика № 3, 2006 – С. 29–38.

Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности. (динамические временные связи). – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.

Болотоков В. Х. Духовность как предпосылка формирования нации // Возрождение культуры России: диалог культур и межнациональные отношения. – СПб.: Знание, 1996. – С. 81–86.

Большаков В. Ю. Эволюционная теория поведения. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 496 с.

Бондаренко Н. И. Долгосрочный прогноз и управление многоуровневыми социально-экономическими системами. – Великий Новгород: Изд-во Новгородского Государственного Университета. – 2000. – 534 с. – С. 159.

Бондаренко С. М. Учите детей сравнивать. – М., 1981.

Борис Герасимович Ананьев: Биография. Воспоминания. Материалы / Автор и составитель Н. А. Логинова. – СПб.6 Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2006. – 376 с.

Бороноев А. О. Проблема личности: поиск социологического образа // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 126–131.

Бороноев А. О., Письмак Ю. М., Смирнов П. И. Моделирование социальных систем: концепции и основные категории // Проблемы теоретической социологии. Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 81–92.

Бороноев А. О., Смирнов П. И. Россия и русские. Характер народа и судьбы страны. – СПб., 2001.

Брехман Г. И., Бахмутский А. А. Системность взаимодействий неродившегося ребенка и внешнего мира. – М., 2007.

- Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал, 1997. Т. 18. № 2. – С. 18–32.
- Бруштейн Б. Е., Дементьев В. И. Токарное дело. – М., 1967.
- Бубер Мартин. Проблема человека: Пер. с нем. – Киев: Ника-Центр, Вист-С, 1998. – 96 с.
- Бурков В. Н., Кондратьев В. В. Механизмы функционирования организационных систем. – М.: Наука, 1981. – 383 с.
- Быков В. В. Методы науки. — М., 1974.
- Вагнер Г. Основы исследования операций. В 3-х т. Пер. с англ. – М.: Мир, 1972–1973. Т. 1. – 335 с.; Т. 2. – 488 с.; Т. 3. – 501 с.
- Васильева Е. Ю. Оценка деятельности преподавателя в вузах США // ж. «Педагогика» № 10, 2005 – С. 90–94.
- Ватье П. Метод понимания, социальность и проблема устройства общества // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3 – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 70–90.
- Вейсс Ф. Р. Нравственные основы жизни. – Минск: Юнацтва, 1994. – 526 с.
- Вернадский В. И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. – М.: Наука, 1965. – 328 с.
- Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление. Кн. 2. – М.: Наука, 1977. – 191 с.
- Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 261 с.
- Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Информационный бюллетень № 9 / Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – Санкт-Петербург, Новгород, Псков, 1997. – С. 11–15.
- Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 183 с.
- Взаимодействие наук (Теоретические и практические аспекты). – М.: Наука, 1984. – 320 с.
- Виленкин Н. Я. Современные основы школьного курса математики. – М., 1980.
- Винер Н. Кибернетика, или управления и связи в животном и машине /Пер. с англ. – «Сов. радио», 1958. – 213 с.
- Винер Н. Я – математик. – М.: Наука, 1964. – 356 с.
- Владиславлев П. А. Система образования в европейских странах СЭВ. Экономические и социальные проблемы. – М.: Наука, 1989. – 134 с.



Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской / НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

Волкова В. Н., Денисов А. А. Основы теории систем и системного анализа. – СПбГТУ, 1997. – 506 с.

Волновые процессы в общественном развитии / В. В. Василькова, И. П. Яковлев, И. Н. Барыгин и др. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1992. – 228 с.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Л. С. Выготский Собрание сочинений в 6-ти томах, т. Ш, Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 420 с.

Гагин Ю. А. От личности к индивидуальности: Акмеологическая парадигма. Монография. – СПб: Изд-во СПбАППО, 2003. – 312 с.

Гапонов-Греков А. В., Рабинович М. И. Нелинейная физика. Стохастичность и структуры // Физика XX века. – М., 1984. – 253 с.

Гармаев А. Обрести себя. – Волгоград: Изд-во альманаха «Свет православия», 2000. – 304 с.

Гвардейцев М. И., Кузнецов П. Г., Розенберг В. Я. Математическое обеспечение управления. Меры развития общества / Под ред. М. И. Гвардейцева. – М.: Радио и связь, 1996. – 176 с.

Гвардейцев М. И., Морозов В. П., Розенберг В. Я. Специальное математическое обеспечение управления. 2-е изд. – М.: Сов. радио., 1979. – 534 с.

Гвишиани Д. М. Методологические проблемы моделирования глобального развития // Вопросы философии, 1978, № 2.

Гвишиани Д. М. Организация и управление. 2-е изд. – М.: Наука, 1972. – 536 с.

Гвишиани Д. М., Велихов Е. П., Лейбин В. М. и др. Моделирование процессов мирового развития и сотрудничества. – М.: Наука., 1991. – 208 с.

Гегель Г. В. Ф. Философия права // Гегель Г. В. Ф. Соч. в 14 т. Т. 7. – М., 1934. – 278 с.

Геллнер Э. Нация и национализм / Пер. с англ. – М., 1991. – 35 с.

Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977. – 90 с.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века // Мир образования, 1996, № 4. – С. 49–54.

Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

Гиндилис Н. Л. Процесс индивидуализации как «путь к себе» // Психол. Ж., 1996. Т. 17, № 1. – С. 52–60.

Голосенко И. А., Козловский В. В. История русской социологии XIX–XX вв. – М., 1995.

Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. Монография. – СПб.: Институт образования взрослых, 2001. – 237 с.

Горшкова В. В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. Монография. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 148 с.

Горшкова В. В. Загрявная Т. А. Становление методологической и научно-методической компетентности педагогов в современных условиях образования. Уч.мет.пособие. – СПб.; ГНУ РАО, 2007. – 124 с.

Гладков Б. В. Сферодинамика. Математические начала объемного мышления. – СПб., 1998. – 124 с.

Глазкова С. А. Есть ли путь у социального изменения // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. / Под ред. А. О. Боронова – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 91–99.

Гнеденко Б. В. Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике. – М., 1982.

Годин В. В., Корнеев И. К. Управление информационными ресурсами: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации» Модуль 17. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 432 с.

Головин Н. А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 288 с.

Горский Д. П., Никифоров А. Д. Логический анализ моделей научного знания // Методология развития научного знания / Под ред. А. А. Старченко, Д. Шульца. – М., 1982.

Государственное и муниципальное управление: регионально-экономические детерминанты / Под ред. Р. И. Исляева – СПб.: СПбГИЭУ, 2002. – 176 с.

Грановский Т. Н., Лекции Т. Н. Грановского по истории средневековья. – М., 1961. – 47 с.

Гращенков Н. И., Лурия А. Р. О ситемной локализации функций в коре головного мозга // Невропатология и психиатрия, 1945. Т. XIV, № 1. – С. 10–27.

Грот Н. Я. Устои нравственной жизни и деятельности. // Смысл жизни в русской философии. СПб.: Наука, 1995. С. 17–39.

Гроф К., Гроф С. Неистовый поиск себя: руководство по личностному росту через кризис трансформации. – М.: Транперс. Ин-т, 1966. – 342 с.

Гроф С. Холотропное сознание: Три уровня человеческого сознания и их влияние на нашу жизнь / С. Гроф; Пер. с англ. О Цветковой, А Киселева. – М.: ООО «Изд. АСТ» и др., 2002. – 267 с. (Тексты трансперсональной психологии).

Грязнов В. С. и др. Гносеологические проблемы моделирования. – Вопросы философии, 1967, № 2.

Гуревич П. С. Философия человека. // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Т. УП. Вып. 1 (25) – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 262–294.

Гуревич П. С. Философия человека. // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Т. УП. Вып. 4 (28) – М. Изд-во МГУ, 2005. – С. 222–239.

Гурова Л. Л. Осознание школьниками своих действий при решении арифметических задач // Докл. АПН РСФСР. 1959, № 1.

Давер М. В. Система самооценочных контрактов в личностно-ориентированном обучении // ж. «Педагогика» № 7, 2006 – С. 68–73.

Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. – М., 1972. – 478 с.

Давыдов В. В. О понятии личности в современной психологии // Психол.ж.. 1980 Т. 9, № 4 – С. 22–32.

Де Боно Э. Латеральное мышление. – СПб.: Питер Паблишинг. 1997. – 320 с.

Деркач А. А. Проблемы смысла жизни // Вопр. психологии, 1999, № 1. – С. 119–122.

Джек Палмер, Линда Палмер. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. – 384 с.

Джохансон Д., Иди М. Люди: истоки рода человеческого. – М., 1984. – 284 с.

Джонс Дж. К. Методы проектирования: Пер. с англ. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М., 1975.

Диалектика процесса познания / Под ред. М. Н. Алексева, А. М. Коршунова. – М., 1985. – 317 с.

Диалектика общественного развития. Афанасьев В. Г., Келле В. Ж., Ядов В. А. и др. / Под ред. В. Ж. Келле, Д. А. Гущина. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 264 с.

Диалектическая логика / Под ред. З. М. Оруджева, А. П. Шептулина. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 296 с.

Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999. – 309 с.

Довгань В. В. Удача приходит к тем, кто на нее настроен // Человек и труд. 1998, № 3. – С. 92–95.

Доронченков А. И. Национальная идея как политический феномен // Возрождение культуры: диалог культур и межнациональные отношения. – СПб.: Знание, 1996. – С. 30–44.

Л. Дробышева. Междисциплинарность в образовании современного специалиста // ж. «Новые знания», № 3, 2006 – С. 13–17.

Дружинин В. В., Конторов Д. С. Проблемы системологии. – М.: Сов. радио, 1976. – 296 с.

Дружинин В. В., Конторов Д. С. Системотехника. – М.: Радио и связь, 1985. – 200 с.

Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Соваминко, 1989. – 280 с.

Душков В. А. География и психология. Подход к проблемам. – М.: Мысль, 1987. – 288 с.

Егорова М. С., Марютина Т. М. Развитие как предмет психогенетики // Вопр. психологии, 1992, № 5. – С. 5–15.

Елисеев В. Н. Человек в целостной концепции развития общества: Кн. Общество и человек: Пути самоопределения. – СПб.: Петрополис, 1994. – С. 88–91.

Ельмеев В. Я. О методах исследования социальной сущности человека // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. / Под ред. А. О. Бороноева – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 117–125.

Ермолаева М. Интерактивность в обучении: коммуникация или диалог // ж. «Новые знания», № 2, 2006 – С. 29–32.

Ильин И. Проективное образование – форма образования взрослых // ж. «Новые знания», № 1, 2006 – С. 1–4.

Ермолаев В. Н., Родионова Л. Н. Две модели социального управления // Общество и человек: пути самоопределения. Серия:

«Россия накануне XXI века». Выпуск 1. – СПб.: Петрополис, 1994. – С. 64–72.

Жфремова Н. Ф., Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Педагогические измерения в системе образования // ж. «Педагогика», № 2, 2006 – С. 14–22.

Жилина А. И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Кн. 2. – СПб. ИОВ РАО, 2001. – 360 с.

Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – Тюмень, 1995. – 98 с.

Заикин Н. И., Заикина Н. Е. Теория мига. Введение. – СПб.: Академия сознания, 1999. – 278 с.

Заикин Н. И., Заикина Н. Е. Теория мига. Взаимосвязи и взаимозависимости. Учебник развития сознания. – СПб.: Академия сознания, 1999. – 343 с.

Зверев И. Д. Основные направления совершенствования содержания учебных предметов // Сов педагогика. 1979, № 4.

Зойдов К. Х. Циклические процессы в советской и переходной экономике. – М., 1999. – 233 с.

Зимняя И. А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения. – М.: МНПИ, 1999. – 28 с.

Зинченко В. П., Моргунев Е. Б. Миры, структура и динамика сознания // Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – С. 162–310.

Змеев С. И. Как научиться учиться /Технология самостоятельного учения. – М., 1997. – 60 с.

Змеев С. И. Андрагогика в России // ж. «Новые знания», № 1, 2006 – С. 7–10.

Змеев С., Соколова А. Андрагогика – помощница в карьере // ж. «Новые знания», № 2, 2006 – С. 7–10.

Ибрагимов Х. И., Толипов У. К. Непрерывное образование – базовый компонент подготовки кадров в Узбекистане // Образование через всю жизнь: Становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества, Том 2. – СПб.: Петрополис, 2004. – С. 117–121.

Иванов О. И. Общественное мнение как фактор трансформации социальных систем // Проблемы теоретической социологии. Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 128–134.

Иваненков С. П. Проблемы социализации современной молодежи. Изд. 3-е. Исправленное и дополненное. Монография. – Санкт-Петербург, 2008. – 336 с.

Игнатовский П. А. Экономика, человек и государство. – М.: Русь, 1998. – 212 с.

Извозчиков В. А., Дягилев Ф. М. Проблема двух культур и ее междисциплинарный выход в образовании // Информационный бюллетень № 9 / Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – Санкт-Петербург, Новгород, Псков, 1997. – С. 21–23.

Ильенков Э. В. Логическое и историческое // Философская энциклопедия. Т. 3. 1960. – 244 с.

Ильин В. В. Теоретическое и эмпирическое в социологии: новый взгляд на старую тему // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 23–34.

Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 4 / Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М.: Русская книга, 1994. – 624 с.

Ильин М. В. Слова и смыслы. Опыт описания ключевых политических понятий. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. – 432 с.

Икрамов Д. И. Математическая культура школьника. – Ташкент, 1981 – 348 с.

Ильенков Э. В. Что такое личность? // С чего начинается личность. Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1984. – 420 с.

Инновационный потенциал культурологии и ее функции в системе гуманитарного знания // Материалы Второго Собрания Российского культурологического общества и научно-практического семинара 7–8 апреля 2008 года. – СПб.: Изд-во РХГА, 2008. – 398 с.

Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1. – СПб.: Петрополис, 2003. – 368 с.

Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. Кн. 2. – СПб.: Петрополис, 2003. – 320 с.

Казакова Е.И. Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха. – СПб. «Петербург – XXI век» совм. С ЗАО «Пресс Атташе», 1997. – 160 с.

Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения. – М., 1979 – 98 с.

Казначеев В. П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. – Кострома, 1996. – 310 с.

Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: Проблемы комплексного изучения. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 304 с.

Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения. – М., 1979. – 67с.

Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

Кара-Мурза А. А. Как возможна Россия? / Библиотека либерального консерватизма. – М., 1999. – 224 с.

Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 736 с.

Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. д-ра психол. наук, академика РАО, проф. В. Д. Шадрикова. – М.: Юристь, 1998. – 440 с.

Карпович В. Н. О формальной критерии эмпирической содержательности теоретических терминов // Проблемы логики и методологии науки. – Новосибирск, 1982. – С. 92–117.

Касты Дж. Большие системы: Пер. с англ. – М.: Мир, 1982. – 216 с.

Качанов Ю. Л. Дихотомия «Социологический конструктивизм – научный реализм» и ее преодоление. // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Вып. 1 (25) – М.: Изд-во МГУ. – С. 117–126.

Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М., 1978.

Кейнс Дж. Общая теория занятости, процента и денег: Пер. с англ. – М.: 1993. – 273 с.

Кедров Б. М. Проблемы научного метода. – М., 1964 – 217 с.

Кемеров В.Е Проблма личности: методология исследования и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 250 с.

Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань, 1980 – 320 с.

Киносьян В. А. Национальная идея: Презумпция универсализма: Кн. Общество и человек: Пути самоопределения. – СПб.: Петрополис, 1994. – С. 148–153.

Клайн М. Математика. Поиск истины. – М., 1988.

Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М, 1989. – 196 с.

Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности. – М.: Изд-во ин-та психологии, 1966. – 224 с.

Колесникова И. А. Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. Ежегодник № 1. – СПб.: Петрополис, 1995. – С. 107–110.

Колпачева О. Ю, Сикорская Н. Г. Гуманизация и личностно развивающие технологии образования // ж. «Педагогика», № 9, 2006 – С. 121–123.

Кон И. С. Социология личности. – М.: Изд. Политической литературы, 1967. – 368 с.

Кондрашов С. Примат совести // «Известия». – 9 сентября 1992 г.

Концепция устойчивого развития и Местная повестка дня на XXI век: Методическое пособие / Под ред. Д. А. Голубева, Н. Д. Срокина. – СПб.: Союз художников, 2003. – 480 с.

Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 460 с.

Кофанова Е. Гражданские ценности как фактор образования // ж. Новые знания, № 2, 2006 – С. 11–13.

Кравчук П. Ф., Зотов В. В. Личность в теории социальных коммуникаций // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Вып. 2 (26) – М.: Изд-во МГУ, 2005 – С. 73–82.

Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. М., 1977. – 278 с.

Краевский В. В. Методология научного исследования: Пособие для студ и асп. Гму. Ун-ов. – СПб. ГУП, 2001 – 148 с.

Краевский В. В. Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград: Перемена, 1996 – 86 с.

Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

Красовский Н. Н. Теория управления движением. – М.: Наука, 1968. – 476 с.

Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.



Кудрявцева М. «Жизнетворчество» взрослого человека или внутренний полилог личности // ж. «Новые знания», № 1, 2005 – С. 19–23.

Кудрявцева М. Модель творческого развития педагога в системе постдипломного образования // ж. «Новые знания», № 1, 2006 – С. 17–21.

Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

Культурно-антропологические Основы образовательной деятельности: к вопросу о разработке культурологической модели высшего образования: сборник научных статей / сост., науч. ред. А. С. Запесоцкий. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008. – 232 с. (Новое в гуманитарных науках; Вып. 39).

Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых. Авт. Дисс....д-ра псих. наук. – 1971. – 42 с.

Кулюткин Ю. Н. Сухобская Г. С. Личность, Внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды СПб. ИОВ РАО, Тускарора, 1996 – 174 с.

Культурно-антропологические основы образовательной деятельности (к вопросу о разработке культурно-центристской модели высшего образования» / Сб. научных статей // Сост., науч. ред. А. П. Запесоцкий. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008. – 232 с. – (Новое в гуманитарных науках; Вып. 39).

Куницына В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность: Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии / Под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1995. – 34 с.

Куракин А. Т., Новикова Л. И. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. – М.: Знание, 1982. – 96с.

Куржанский А. Б. Управление и наблюдение в условиях неопределенности. – М.: Наука, 1977. – 392 с.

Курпатов В., Алехин А. Н. Философия психологии. (Начало психософии. Теоретические основы о душе человека). – СПб.: Ювента, 1999. – 344 с.

Лазарев С. Н. Диагностика кармы, Кн. II, Чистая карма. – СПб., 1995.

Левидов В. А. Художественная классика как средство духовного возрождения. – СПб.: Петрополис, 1996. – 185 с.

Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. – М.: Педагогика, 1980 – 264 с.

Леднев Непрерывное образование: структура и содержание. – М.: АПН СССР, 1988 – 282 с.

Ленин В. И. Полное собрание сочинений, тт. 18, 29.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с..

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Четвертое издание. – М.: Изд Моск. Ун-та 1981. – 584 с.

Леонтьев В. Окружающая среда и экономика. – В кн.: Новые идеи в географии. – М.: Прогресс, 1977. – С. 66–89.

Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 154 с.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980 – 96 с.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1978. – 280 с.

Либберг М. «Участвующее» исследование как средство взаимодействия теории и практики // Образование через всю жизнь: Становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества, Том 2. – СПб.: Петрополис, 2004. – С. 94–105.

Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования // ж. «Педагогика», № 2, 2006 – С. 23–28.

Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 285 с.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 444 с.

Лосев А. Ф. Философия имени. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 269 с.

Лука (Архиепископ). Дух, душа, тело. – СПб., 1995 – 78 с.

Лукреций Тит Кар. О природе вещей. – М.-Л.: Изд-е АН СССР, 1946. – 451 с.

Луман Н. Метаморфозы государства. Эссэ / Пер. Н. А. Головина // Проблемы теоретической социологии. Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 112–127.

Луман Н. Понятие общества // Проблемы теоретической социологии. Вып. 1. Под ред. А. О. Бороноева – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – С. 27–37.

Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // ж. «Педагогика», № 8, 2005 – С. 16–26.

Льюис М. Э. Проект роста: Нью-Йоркская история обучения // Образование через всю жизнь: Становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества, Том 2. – СПб.: Петрополис, 2004. – С. 106–116.

Мареев С. Н. О деятельностной природе воображения в немецкой философской классике. // Вопросы философии, 2005, № 10. – С. 146–158.

Макаренко А. С. Книга для родителей. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство РСФСР, 1954. – 352 с.

Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия // Собр. соч. – М.: 1951. – С. 160–186.

Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. – М.: Политиздат, 1955. – 630 с.

Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

Мандель Б. Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин // ж. «Педагогика», № 7, 2006 – С. 44–48.

Маралова Е. Развитие постдипломного образования педагогов: методологический потенциал праксиологического подхода // ж. «Новые знания», № 4, 2006 – С. 9–11.

Материалистическая диалектика. В 5 т. / Под общ. ред. Ф. В. Константинова, В. Г. Марахова. Т. 2. Субъективная диалектика / Отв. ред. В. Г. Иванова. – М., 1982.

Материалистическая диалектика как общая теория развития. / Под рук. общ. ред. академика Л. Ф. Ильичева. Т. 2, – М.: «Наука», 1982 – 464 с.

Матюшкина М. Не пора ли нам повзрослеть? // ж. «Новые знания», № 1, 2005 – С. 14–18.

Матюшкина М. Структурирование показателей качества постдипломного образования // ж. «Новые знания», № 2, 2006 – С. 26–28.

Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства: Сб статей / Под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. – СПб.: Политехника-сервис, 2005. – 336 с.

Межуев В. М. Национальная культура как явление и понятие // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Вып. 2 (26) – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 83–95.

Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992. № 3. – С. 104–114.

Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992. № 4. – С. 91–96.

Месарович М., Мако Д., Такахара Я. Теория иерархических многоуровневых систем: Пер. с англ. – М.: Мир, 1973.

Месарович М., Такахара Я. Общая теория систем: математические основы: Пер. с англ. – М.: Мир, 1978.

Метаева В.А. Методологическое обоснование рефлексивных методик // ж. «Педагогика», № 7, 2006 – С. 38–44.

Метаева Рефлексия как метакомпетентность // ж. Педагогика № 3, 2006 – С. 57–61.

Метельский Н. В. Психолого-педагогические основы математики. – Минск, 1977.

Методология развития научного знания / Под ред. А. А. Старченко, Д. Шульце. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 161 с.

Методика преподавания математики в средней школе / Под ред. Ю. М. Колягина. – М., 1975.

Методы обучения в связи с другими категориями: Тезисы Всесоюзной конференции «Совершенствование методов обучения в советской школе». — М., 1977.

Мирзоев Р. Г. Закономерность квантования количественно-качественных изменений в открытых системах / ЛИПК СССР, 1990. – 25 с.

Мирзоев Р. Г. Проблемы системной метрики. – Л.: ЛИПК СССР, 1989. – 23 с.

Мирзоев Р. Г., Сороко Э. М. Принцип бифуркации в синергетике. / Обществ ин-т энерг. инверсии (ОИ ЭНИН). – М.: ОИ ЭНИН, 1989. – 57 с.

Митина А. Современные тенденции развития дополнительного образования за рубежом // ж. Новые знания, № 3, 2006 – С. 39–40.

Михалевич В. С. Моделирование и оценка резервных возможностей развивающихся систем: Сб. науч тр. – Киев: ИК, 1991. – 146 с.

Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития. – М., 1987. – 372 с.

Моисеев Н. Н. Математика ставит эксперимент. – М.: Наука, 1979. – 224 с.

Моисеев Н. Н. Элементы теории оптимальных систем. – М.: Наука, 1976. – 528 с.

Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351 с.

Моисеев Н. Н., Петров А. А., Поспелов И. Г. Общая схема модели социально-экономической системы. В кн.: Методы системного анализа в проблемах рационального использования ресурсов. – М.: ВЦ АН СССР, 1979, № 1–2, 4.

Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995. – 220 с.

Моро М. И., Пышкало А. М. О совершенствовании методов обучения математике // О совершенствовании методов обучения математике: Сб. статей. / Сост. В. С. Крамор. – М.: Просвещение, 1987.

Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания. – Новосибирск: Наука, 1984 – 320 с.

Муравьев А. И., Мирзоев Р. Г., Харченко А. Ф. Информатизация научных исследований в экономике: методологические основы инструментария СИ. – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1999, Ч. III. – 260 с.

Мьльников А. С. Народы центральной Европы: формирование национального самосознания XVIII–XIX вв. – СПб.: Петрополис, 1997. – 176 с.

Непрерывное образование: краткий словарь. Изд-я 1-6. / Составитель Н. А. Лобанов. Предисловие Н. А. Лобанова. Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Файндер, 2002, СПб.: Петрополис, 2004. – 72 с.

Несмелов В. И. Наука о человеке. Т. 1, т. II (Репринтное воспроизведение изданий 1905 и 1906 годов). – Казань. 1994. – 438 с.

Несмелов В. И. Наука о человеке. т. II (Репринтное воспроизведение изданий 1905 и 1906 годов). – Казань. 1994. – 440 с.

Нечаев В. В. Концептуальное метамоделирование структур. – М.: Информация, 1997. – 52 с.

Нечаев В. В. Введение в теорию метамоделирования систем. – М.: Информациология, 1997. – 64 с.

Новиков А. М. Методология образования/Изд.второе, переработанное. М.: СИНТЕГ, 2006. – 488.

Новиков А. М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176.

Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668.

Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия; векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.

Новиков Д. А. Механизмы функционирования многоуровневых организационных систем. – М.: Фонд «Проблемы управления», 1999. – 150 с.

Новицкая Л. Ф. Метаморфозы нравственного отчуждения в обыденном сознании. // Общество и человек: пути самоопределения. Серия: «Россия накануне XXI века». Выпуск 1. – СПб.: Петрополис, 1994. – 160 с.

Никифорова Н. С. АРДЖАНТА или Ключ Подобия в Единой Методологии. – СПб., 1992. – 98 с.

Никольс Г., Пригожин И. Самоорганизация неравновесных систем: Пер. с англ. – М.: Мир, 1979. – 378 с.

Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории, практики. Т. 1. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Кн. 1 История развития образования взрослых в России / Под ред Е. П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 218 с.

Образование взрослых как социальный институт: тенденции развития и проблемы: материалы науч. практ. конф. / Под ред. Е. П. Тонконогой, В. И. Подобеда. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – 135 с.

Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории, практики. Т. 4, кн. 1. Теоретико-методологические основы проектирования обучения взрослых / А. Е. Марон и др. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 216 с.

Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / Врешловский, Е. Г. Королева и др. – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – 161 с.

Общедидактические проблемы методов обучения: Тезисы к Всесоюзной конференции. – М., 1977 – 238 с.

Овчинников. О классификации принципов сохранения // Вопросы философии, 1996, № 5. – С. 75–89.

Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус). – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 148 с.

Одум Г., Одум Э. Энергетический баланс человека и природы. – М., 1978. – 389 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. – Екатеринбург: Урал-Советы («Весть»), 1994. – 800 с.

Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.: ИОВ РАО, 1995. – 232 с.

Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии, 1995, № 2. – С. 5–19

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: книга для учителя. – П.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Осницкий А. В. Психологические основы наследственности личностных свойств // Известия РГПУ им. А. И. Герцена № 10 (57), 2008. – С. 86–96.

Осуга С. Обработка знаний. – М., 1989. – 294 с.

Павлов И. П. Полн. собр. соч. Изд. 2-е, т. III, кн. 1. – М.–Л. Изд.-во АН СССР, 1951. – 392 с.

Пантин И. К. Российская ментальность // Вопросы философии. – 1994. – № 1. – 30 с.

Панферов В. Н. Психология человека: душа и тело, организм и психика, функции психики. Изд. 2-е. – СПб.: Изд-во Балтбпед академии, 1997. – 105 с.

Панченко В. М. Системный анализ. Метод имитационного моделирования. – М.: МИРЭА, 1995. – 120 с.

Панченко В. М. Теория систем. Методологические основы: Учебное пособие. – М., 1999. – 96 с.

Парсонс Т. Понятие общества и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль / Под ред. В. И. Добренкова. – М., 1996. – С. 502–512.

Парсонс Т., Бейлз Р. Ф. Шилз Э. А. Рабочие тетради по теории действия (глава 2) // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Вып. 2 (26) – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 28–72.

Партой Х. Исследовательская ситуация как форма развития науки // Методология развития научного знания / Под ред. А. А. Старченко, Д. Шульца, 1982.

Парыгин Б. Д. Человек в процессе регионального реформирования (методолого-теоретический подход) // Теоретические подходы региональной политики и региональное реформирование. Книга вторая. Региональная политика в междисциплинарных исследованиях. – СПб.: Петрополис, 1993. – С. 102–122.

Перспективы развития образования взрослых в России: культура, общество, человек. – Матералы международной научно-практической конференции. 18-19 мая 2005 г. в 2-х книгах. Кн. Вторая: человек. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005 – 268 с.

Платонов К. К. К теории личности / Личность и труд. – М.: Педагогика, 1965. – 277 с.

Пигров К. С. Социальная антропология как система: Очерки социальной антропологии. – СПб.: Петрополис, 1995. – С. 56–73.

Плахов В. Д. Системные детерминанты и системная детерминация как проблема социологии // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. / Под ред. А. О. Бороноева – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 9–28.

Подолинский С. А. Труд человека и его отношение к распределению энергии на нашей планете. // Слово. – СПб., 1880, № 4, 5.

Подобед В. И. Модель управления региональным центром непрерывного педагогического образования. – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – 184 с.

Подобед В. И. Системное управление образованием взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 232 с.

Подобед В. И. Махлин М. Д. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 119 с.

Пойа Д. Математическое открытие. – М., 1970. – 378 с.

Покарев Г. М. Ресурсосбережение: проблемы и решения. – М.: Экономика, 1990. – 143 с.

Полуянов Ю. А. Воображение и способности. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. – М., 1979. – 8 с.

Поцелуев В. А., Никонов И. Е., Петреев И. В. Словесии предков. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

Практическая андрагогика. Методическое пособие. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых /



Под ред. В. И. Подобеда и А. Е. Марона. – СПб.ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 414 с.

Предпрофильная подготовка и профильное обучение. Уч.-мет. пос./ Под ред. С. В. Кривых Ч.1. – СПб.: ГНУ РАО, 2005. – 244 с.

Предпрофильная подготовка и профильное обучение. Уч.-мет. пос / Под ред. С. В. Кривых Ч.2. – СПб.: ГНУ РАО, 2005. – 352 с.

Проблемы логики и методологии науки. – Новосибирск, 1982. – 280 с.

Проблемы методов обучения в общеобразовательной школе. – М., 1979. Вып. 7 (17).

Прохоров А. П. Русская модель управления. – М.: Журнал «Эксперт», 2002. – 384 с.

Психология принятия управленческих решений / Под ред. д-ра психол. наук, академика РАО, проф. В. Д. Шадрикова. – М.: Юристь, 1998. – 440 с.

Психология человека от рождения до смерти: младенчество, детство, юность, взрослость, старость: Полный курс психологии развития / Прод общ ред. А. А. Реанаю – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: Олма-пресс, 2001. – 652 с. – (Психол. энциклопедия).

Пугачева Е., Дробышева Л. Обучение на «границах хаоса» // ж. «Новые знания», № 3, 2006 – С. 17–21.

Пуляев В. Т. Возрождение России – это возрождение человека. (Вместо предисловия) // Общество и человек: пути самоопределения. Серия: «Россия накануне XXI века». Выпуск 1. – СПб.: Петрополис, 1994. – С. 7–8.

Пуляев В. Т., Шаронов В. В. Социальная антропология: статус, предмет, проблемы // Социально-политический журнал. 1993, № 7.

Плахов В. Д. Системные детерминанты и системная детерминация как проблема социологии // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. / Под ред. А. О. Бороноева – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 9–28.

Пышкало А. М. Методические аспекты проблемы преемственности в обучении математике // Преемственность в обучении математике / Сост. А. М. Пышкало. – М., 1978 – 280 с.

Раджабов У. А. Динамика естественнонаучного знания. – М., 1982. – 267 с.

Ракитов А. И. Курс лекций по логике науки. – М., 1971. – 320 с.

Резник Ю. М. Социальная теория в России: поиски самоопределения // *Личность. Культура. Общество* / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Т. УП, Вып. 1 (25) – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 80–99.

Рейтман У. Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов. Пер. с англ. – М.: Мир, 1968. – 400 с.

Рисмухамедов И. А. Теории идеологии в современном неомарксистском обществоведении: Луи Альтюссер и его последователи // *Проблемы теоретической социологии*. Вып. 3. / Под ред. А. О. Боронова – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 227–238.

Рогальская П. Основы буддизма. – АУМ, № 4. – Нью-Йорк: Терра, 1990. – С. 286–305.

Рогальская П. (Составитель) Семь планов солнечной системы. – АУМ, № 2. – Нью-Йорк: Терра, 1990. – С. 146–165.

Рогальская П. (Составитель) Семь тел. – АУМ, № 3. – Нью-Йорк: Терра. – С. 170.

Рогожкина Н. Оценивание результатов повышения квалификации // *ж. «Новые знания»*, № 1, 2005 – С. 23–25.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. – М.: Изд-я гр. «Прогресс», «Универс», 1994 – 480 с.

Розанов В. М. Современная культурология: проблемы формирования и методологический идеал // *Личность. Культура. Общество* / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Т. VII, Вып. 1 (25). – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 127–146.

Розин В. М. Научные интерпретации предмета психологии (от парадигмы естественнонаучной к гуманитарной?) // *Психологический журнал*, 1991., Т.12, № 2 – С. 5–15.

Росенко М. Н. Этнонациональные процессы в современном обществе (философско-методологический анализ). – СПб.: Петрополис, 1996. – 144 с.

Рубинштейн. С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

Русские: семейный и общественный быт. – М.: Наука, 1989. – 336 с.

Русские Веды. Звездная книга Коляды. – М.: Наука и религия, 1996. – 432 с.

Рыбников К. А. Очерки методологии математики. – М., 1982.

Рябинин Г. А. Тайные грани эволюции. Основы космической безопасности. – СПб.: Петрополис, 2004. – 324 с.

Сагатовский В. Н. Антропологическая целостность: Статус и структура // Очерки социальной антропологии. – СПб.: Петрополис, 1995. – С. 41–55.

Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) Часть III. Антропология (Человек и Мир: укоренена ли Вселенная в Человеке?). Заключение: Мировоззрение для XXI столетия? – СПб.: Петрополис, 1999. – 288 с.

Сагатовский В. Н. Бытие идеального. – СПб.: Петрополис, 2003. – 104 с.

Самойлов Н. А. Востоковедно-исторические исследования и новые возможности междисциплинарного подхода (На примере изучения возможного образа России и Китая второй половины IX – начала XX века) // Гуманитарий. Ежегодник № 1. – СПб.: Петрополис, 1995. – С. 176–187.

Сапунов В. Б. Человек: взаимодействие социального и биологического (Проблемы современной социобиологии) // Гуманитарий. Ежегодник. № 1, 1995. – С. 50–58.

Саранцев Г. И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях // ж. «Педагогика», № 7, 2006 – С. 61–68.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Педагогика, 2001.

Сергазин Ж. Ф. Введение в социальное моделирование. – Л.: Научно-технический прогресс, 1991.

Сергей Андреевич Подолинский – М.: Ноосфера, 1991.

Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – М., 1984 – 448 с.

Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984. – 160 с.

Скворцов Н. Г. Теория рационального выбора и проблемы этнических отношений // Проблемы теоретической социологии. Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 184–194.

Скворцов Н. Г. Этничность в современном обществе: Подходы и проблемы // Возрождение культуры России: диалог культур и межнациональные отношения. – СПб.: Знание, 1996. – С.45–54.

Словарь по культурологии / Под ред. И. Ф. Кефели и др. – СПб.: Петрополис, 2000. – 416 с.

Смирнов В. С. Древняя Русь и Ветхий Завет. Геометрия, Материя, Душа. – РИФ «Интеграф», СПб., 1996. – 198 с.

Смирнов В. С. Тайна географических названий Земли или путешествие во тьму веков. Космос, мифы, праязык. – РИФ «Интеграф», СПб., 1998. – 228 с.

Смирнов В. С. Феномен Золотого сечения или божественный материализм, кн. 1, 2. – РИФ «Интеграф», СПб., 1998. – 580 с.

Смирнов П. И. Социология личности. – СПб., 2001.

Смирнов П. И. Эволюция личностных типов в российской цивилизации // Проблемы теоретической социологии. Вып. 3. / Под ред. А. О. Бороноева – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 132–143.

Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов.: Пер. с англ. – М.: ГИ, 1927. – 269 с.

Совершенствование методов обучения в современной советской школе. – М., 1978.

Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

Соловьев В. С. Смысл любви. Статья пятая // Русский эрос, или Философия любви в России, 1991.

Соловьев Вл. Собр. соч. в 2-х т. Т.1. Оправдание добра. Нравственная философия. – М.: Мысль, 1990.

Солонин Ю. Н. К проблеме единства научного знания // Гуманитарий. Ежегодник № 1. – СПб.: Петрополис, 1995. – С. 27–38.

Сорокин П. А. Система социологии. – Петроград, 1920, Т. 1.

Ставицкий А. И. Никитин А. Н. На одном языке с природой. — СПб.: Интан, 1997. – 138 с.

Социология, эпистемология и методология в XXI веке: Материалы Первых Ковалевских чтений / Под. ред. Н. Г. Скворцова. – СПб.: Астерион, 2006. – 392 с.

Ставицкий В. И. Ставицкая Н. А. Путь к физике духа. – СПб.: Европейский Дом, 2005 – 428 с.

Старичков В. С. Практикум по слесарным работам. – М., 1983.

Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. – Тольятти: Современник, 1999 – 208 с.

Сухотин А. К. Философия в математическом познании. – Томск, 1977. – 247 с.

Сушков И. Р. Психология взаимоотношений. – М.: Академический Проект, ИП РАН, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 448 с.

Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975 – 320 с.

Теоретические основы непрерывного образования // В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев и др. – М.: Педагогика, 1987. – 207 с.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983. – 352 с.

Теоретические проблемы региональной политики и региональное управление. Книга вторая. Региональная политика в междисциплинарных исследованиях. – СПб.: Петрополис, 1993. – 128 с.

Титов С. Н. Человек: индивидуальность и судьба // Общество и человек: пути самоопределения. Серия: «Россия накануне XXI века». Выпуск 1. – СПб.: Петрополис, 1994. – 160 с.

Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. Т. 53. – М.; Л., 1959.

Тощенко Ж. Т. Новые грани теоретической социологии: социальное настроение как объект социального анализа // Проблемы теоретической социологии. Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 35–40.

Трехлебов А. В. Клич феникса. – 1997. – 444 с.

Трое Посвященных. Кибалион. Учение герметической философии Древнего Египта и Греции. – М.: 1992. – 108 с.

Уайт Л. А. Энергия и эволюция культуры / Пер. Е. М. Лазаревой // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Т. VII, Вып. 4 (28) – М.: Изд-во МГУ, 2005 – С. 37–59.

Удалова И. В., Гражданников Е. Д. Измерение социальной мобильности. – Новосибирск, 1988.

Урманцев Ю. А. Эволюционика, или Общая теория систем природы, общества и мышления. – Пущино, 1988. – 233 с.

Успенский П. Д. Психология возможного развития человека. – АУМ, № 2. – Нью-Йорк: Терра, 1990. – С. 212–213

Ушинский К. Д. Соч. В 11 т. – М., Л., 1952. Т. 11.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4-х томах / Под общ. ред. Б. А. Ларина. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1986.

Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека. / Вопросы психологии, 2003, № 6.

Феномен опережения как приоритетный критерий модернизации образования взрослых в России. Колл. мон. / Под ред. В. В. Горшковой. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2007. – 212с.

- Философия. Естествознание. НТР / Ред. кол.: Ю. В. Сачков. Фам Ныи Кыонг (отв. ред.) и др. – М., 1986 – 268 с.
- Философская энциклопедия. – М., 1962.
- Философский энциклопедический словарь / Сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА – М, 2000. – 576 с.
- Фихте И. Г. Соч. в 2 т. — СПб., 1993. Т. 2.
- Флейшман Б. Ш. Основы системологии. – М.: Радио и связь, 1982. – 362 с.
- Фогель Ф., Мотульски А. Генетика человека: В 3-х т.. Т. 1: Пер. с англ. – М.: Мир, 1989. – 312 с.
- Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М., 1983.
- Фридман Л. М. Моделирование в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Макаровой. – М., 1982.
- Хабибуллин К. Н., Скворцов Н. Г. Испытания национального самосознания. – СПб.: Петрополис, 1993. – 120 с.
- Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам. Пер. с англ. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
- Хакен Г. Синергетика. Пер. с англ. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
- Хакен Г. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. Пер. с англ. – М.: Мир, 1985. – 419 с.
- Хорофас Д. Н. Системы и моделирование. – М., 1967.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности Основные положения исследования и применения). Изд. 2-е, исправленное. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).
- Чепиков М. Г. Интеграция науки. – М., 1981.
- Черников М. В. Самоорганизующиеся системы: Методологические подходы и проблема управления // Общество и человек: Пути самоопределения. Серия: Россия накануне XXI века. Вып. 1. – СПб.: Петрополис, 1994. – С. 72–87.
- Шадриков В.Д. Психология и способности человека: учеб. Пособие для вузов, 2-е изд. Переработ и доп. – М.: Логос, 1996. – 318 с.
- Шапинская Е. Н. Социальная теория сегодня: некоторые проблемы и подходы // Личность. Культура. Общество / Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Вып. 1 (25) – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 100–126.

- Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. – М., 1981. – 274 с.
- Шардаков М. Н. Мышление школьника. – М., 1963 – 247 с.
- Шевелев И. Ш., Марутаев М. А., Шмелев И. П. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – 343 с.
- Ширшов В. Д. Педагогическая fascinация // ж. Педагогика № 9, 2006 – С. 29–34.
- Шкловский И.С. Вселенная, жизнь, разум. – М.: Изд-во «Наука», 1976. – 336 с.
- Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. – М.: Мир, 1978. – 418 с.
- Шилов И. Ю. Фамилистика. (Психология и педагогика семьи). – СПб.: Петрополис, 2000. – 416 с.
- Шрейдер Ю. А., Шаров А. А. Системы и модели. – М.: Радио и связь, 1982. – 152 с.
- Шпет Г. Сочинения. – М., 1991. – 478 с.
- Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. – М., 1993 – 280 с.
- Щербатых Л. Технология индивидуального продвижения // ж. «Новые знания», № 3, 2006 – С. 25–28.
- Шубина Н. Болонский процесс: эксперимент по организации индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц // ж. «Новые знания», № 1, 2006 – С. 11–14.
- Шубинский В. С. Проблемы начального философского образования школьников. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
- Штайнкамп Г. Социальная структура и личность: проблемы дифференциации и интеграции макро-, мезо-, и микроуровней социального анализа. Вып. 2: Сб. статей / Под ред. А. О. Бороноева. – Изд-во СПбГУ, 1996. – С. 168–183.
- Щедровицкий Г. П., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 414 с.
- Шубина Н. Болонский процесс: эксперимент по организации индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / ж. «Новые знания», № 1, 2006. – С. 11–14.
- Эшби У. Введение в кибернетику. Пер. с англ. – М.: Изд. иностр. лит., 1959. – 432 с.
- Эшби У. Конструкция мозга: Пер. с англ. – М.: Сов. радио, 1962. – 398 с.

Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологич. пробл. соврем. науки. – М.: Наука, 1978 – 391 с.

Юдин Д. Б., Юдин А. Д. Число и мысль: Математики измеряют сложность. – М.: Знание, 1985. – 191 с.

Юзвизин И. И. Информациология или закономерности информационных процессов и технологий в микро- и макромирах Вселенной. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Радио и связь, 1996. – 215 с.

Юнг К. Г. Психология бессознательного./ Пер. с нем. – М.: ООО «Изд-во АСТ-ПДТ», Канон, 1998. – 400 с.

Энгельс Ф. Диалектика природы. // К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 20. – 357 с.

Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал, 1994, № 1.

Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995, № 2. – С. 31–42.

Янг С. Системное управление организацией. / Пер. с англ. Э. А. Антонова и др. – М.: Сов. Радио, 1972. – 455 с.

Bloor D. Institutions and rule-scepticism: a repli to Martin Kusch // Social studies of science. – L., 2004. –Vol. 34, № 4. – P. 593–601.

Kusch M. Rule-scepticism and the soziology of scientific khowletdge: the Bloor-Lynch debate revisitend // Social studies of science. – L., 2004. — Vol. 34, № 4. – P. 57–591.

Parsons T., Shils E.A. Toward a General Theory of Actions. – Cambridgt (Mass.), 1954.

Parsons T. The Social System. – New York, 1951.

Parsons T., Sybls E. A. Values, Motives and of Action // Toward a General Theorie of Action. – New York, 1962.

Parsons T. System modernen Gesellschaften. – München, 1972.

Parsons T. Grundzüge des Sozialsystems // Parsons T. Zur Theorie sozialer Systeme / Jensen von S. (Hrsg.). – Opladen, 1976.

Radclif-Brown A. R. On the Social Structure // Jornal of the Royal Anthropological Institute. – 1942. Vol. 70.

Korte H. Einführung in die Geschichte der Soziologie. – Opladen, 1992.

Kruse V. Analysen zur deutschen historischen Soziologie. – Münster, 1998.

Nisbet R. Introducion; The Problem of Social Change // Social Change R. Nisbet R. (ed.). – Oxford; Basil Blackwell, 1972.



Simmel G. Soziologie. – Frankfurt, 1992.

Simmel G. Digression sur le probleme comment la soziete etc-elle possible? – 1992.

Social Thtory Today. Ed. By A. Giddnes, J. Turner. Stanford, California, 1988.

Jonas F. Geschichte der Soziologie. Reinbeck, 1969. Bd. IY.

**Барболин Михаил Павлович**

*Монография*

**МЕТОДОЛОГИЯ  
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
2-е издание**

Компьютерное макетирование Корнеевой М. А.

Подписано в печать 13.03.2016. Сдано в печать 13.03.2016.  
Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 31,6. Тираж 500 экз. Зак. 033.

ООО Издательский дом «Петрополис»  
197101, Санкт-Петербург, ул. Б. Монетная, д. 16,  
офис-центр 1, пом. 12, тел.: 336-50-34.  
E-mail: [info@petropolis-ph.spb.ru](mailto:info@petropolis-ph.spb.ru)  
[www.petropolis-ph.spb.ru](http://www.petropolis-ph.spb.ru)

Отпечатано в типографии «Град Петров»  
ООО ИД «Петрополис»  
197101, Санкт-Петербург, ул. Б. Монетная, д. 16.